

UNIVERSIDADE DE LISBOA



**O papel da responsabilização na promoção das aprendizagens
significativas**

O caso de uma turma do 12º ano na disciplina de Economia C no
Ensino Privado

Alexandre Tomé Leite

Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor Belmiro Cabrito

2017

Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.

O Príncipezinho

Não há ensino que se compare ao exemplo.

R. Baden Powell

Alexandre Tomé Leite

Agradecimentos

Todo o processo de crescimento implica a ultrapassagem de desafios, a saída da nossa zona de conforto. A execução deste relatório final foi penosa, com um significado muito especial para mim.

Ao Instituto da Educação, enquanto estabelecimento de Ensino Superior, na preparação e qualificação de novos docentes, enquanto base das bases para a Educação em Portugal; aos docentes com quem trabalhei diretamente durante este Mestrado; ao meu orientador Professor Doutor Belmiro Cabrita pela compreensão na execução deste trabalho e pela sua dedicação em regime de puro altruísmo; ao Colégio Luso Francês, na qualidade da Irmã Aurora, por ter aceite a minha solicitação e desejo de ser lá o meu local de estágio; às minhas professoras orientadoras Clara Falcão e Glória Teixeira, do Colégio Luso Francês, pelo carinho e apoio dado ao longo do meu estágio; ao Professor Doutor Joaquim da Costa Leite da Universidade de Aveiro, por ser o mais nobre de todos os Professores que ora conheci e servir de um digno exemplo a seguir; ao Professor Francis Brosseron, do Lycée Français International de Porto, por me ter inspirado e revelado a mestria do que é ser professor; ao Lord Baden Powell, fundador do Escotismo Mundial, por ter criado o maior dos Movimentos educacionais do mundo e ter sido essa a Escola que me fez; a todos eles o meu muito obrigado.

Acrescento, ainda, alguns nomes que serviram de alimento para parte ou todo o meu percurso, nomeadamente, à minha querida mãe, meu ídolo, aos meus amigos, a todos eles que sabem que são e que sou seu, aos “meus escoteiros”, por me fazerem crer naquilo que faço, e à Rosa, em particular, por, desde a primeira conversa em que lhe falava do que queria fazer, me inspirou e me fez acreditar que posso chegar onde almejo, uma vez mais, o meu obrigado a todos estes e àqueles não menciono mas que o sentimento é também de gratidão. Obrigado, ainda, à Catarina por, além da minha mãe, ter sido a única pessoa que, no último ano, se foi mostrando preocupada para a conclusão deste relatório.

Nem sempre as palavras são suficientes para expressar na íntegra o que alma sente, fica, pelo menos, a intenção.

Nas palavras do Professor Doutor Sampaio da Nóvoa (2014) sobre os níveis de agradecimento, obrigado a todos que fizeram parte do meu crescimento, “fico-vos obrigado, fico obrigado perante vós, fico vinculado perante vós, fico-vos comprometido”, na medida do que for possível, a dar ao próximo tudo aquilo que me deram a mim.

Conteúdo

Agradecimentos.....	iii
Índice de tabelas.....	vi
Siglas e Abreviaturas.....	vii
Resumo	viii
Abstract	ix
1. Introdução.....	1
2. Problemática e metodologia.....	2
2.1. A problemática e as questões investigativas.....	2
2.2. A Metodologia.....	4
2.3. Fontes e instrumentos de recolha de dados	6
2.3.1 A observação participante.....	8
3. O contexto escolar.....	10
3.1. Caracterização geral da escola.....	10
3.1.1. Perfil	10
3.1.2. Enquadramento geográfico.....	10
3.1.3. Instalações	11
3.1.4. Comunidade educativa	11
3.2. Caracterização curricular	13
3.2.1. Introdução	13
3.2.2. Projeto curricular da escola	14
3.2.3. Plano de atividades	15
3.3. Caracterização da turma.....	17
3.4. O enquadramento da proposta e a unidade curricular	18
3.4.1. As estratégias aplicadas.....	19
4. A metodologia de trabalho projeto e a relação de empatia professor-aluno.....	23
4.1. A metodologia de trabalho projeto	23
4.2. A relação de empatia professor-aluno	27
5. Tratamento e análise de dados.....	29
5.1. Aulas lecionadas	29
5.1.1. Descrição e análise das aulas	29
5.1.2. Reflexão	31
5.2. Grelha de observação	33
5.3. Entrevistas.....	40
5.3.1. O guião.....	40
5.3.2. As respostas.....	40
Alexandre Tomé Leite	

6. Discussão de resultados.....	44
7. Conclusões finais.....	46
7.1. Conclusões.....	46
7.2. Limitações do estudo.....	50
8. Reflexão final.....	51
Referências	53
Anexos	56
Anexo I – Plano Temporal de Economia C.....	56
Anexo II – Planificação de longo prazo.....	59
Anexo III – Planificação de médio prazo: O desenvolvimento e os Direitos Humanos	61
Anexo IV – Dimensão dos objetivos da Unidade	63
Anexo V – 1º Plano da aula.....	64
Anexo VI – 2º Plano de aula.....	67
Anexo VII – 4º Plano de aula.....	70
Anexo VIII – 5º Plano de aula.....	71
Anexo IX – 6º Plano de aula.....	73
Anexo X – 7º Plano de aula.....	74
Anexo XI – 8º Plano de aula.....	76
Anexo XII – 9º Plano de aula.....	77
Anexo XIII – 10º Plano de aula.....	78
Anexo XIV – 11º Plano de aula	79
Anexo XV – 12º Plano de aula	80
Anexo XVI – 13º Plano de aula	81
Anexo XVII – 14º Plano de aula	82
Anexo XVIII – 15º Plano de aula	83
Anexo XIX – 16º Plano de aula	84
Anexo XX – 17º Plano de aula	85

Índice de tabelas

Tabela 1 - Objetivos de investigação, fontes e instrumentos de recolha de dados-----	8
Tabela 2 - Grelha de observação das aulas-----	33
Tabela 3 - Grelha de observação do trabalho final escrito-----	34
Tabela 4 - Grelha de observação da apresentação dos trabalhos-----	36
Tabela 5 - Grelha de observação com as classificações finais-----	38

Siglas e Abreviaturas

CLF – Colégio Luso-Francês

DH – Direitos Humanos

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PS – Ponto de Situação

Resumo

A comunidade científica compreende, de forma geral e de acordo com um paradigma clássico, que o aluno assume um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem, sendo este determinado pelo professor. Nas últimas décadas, surge uma reflexão sobre uma mudança de paradigma, colocando o aluno no centro deste processo.

O presente trabalho debruça-se sobre o papel da responsabilização na promoção das aprendizagens significativas, a partir de um estudo de caso realizado numa turma de 12º ano do Ensino Regular do Curso de Ciências Económicas e Sociais, no âmbito da disciplina de Economia C, num estabelecimento de ensino privado.

Procura-se, a partir da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e da relação empática entre professor-aluno, demonstrar em que medida a responsabilização pode produzir aprendizagens significativas. A MTP pressupõe a afetação de diferentes responsabilidades pelos alunos, dentro de cada grupo de trabalho, de forma a criar interdependência entre todos os seus constituintes. Da mesma forma, assenta no pressuposto de que a criação de uma relação empática é favorável ao desenvolvimento de todo o processo ensino-aprendizagem, de modo a garantir as condições necessárias à implementação da MTP.

A abordagem essencialmente qualitativa da experiência pedagógica apoiou-se, genericamente, sobre a observação participante, assumindo o diário de campo, enquanto elemento de análise e reflexão, como um instrumento privilegiado na recolha de informação.

Os resultados encontrados sugerem que, quando reunidos os pressupostos e assegurado o correto funcionamento do MTP, as aprendizagens desenvolvidas são de um carácter mais elevado. Por outro lado, as falhas do MTP devem-se, na verdade, a falhas no cumprimento das responsabilidades distribuídas, demonstrando que, em alguns casos, a qualidade do trabalho desenvolvido é inferior.

Em conclusão, a validação do correto funcionamento da MTP, bem como o não tão bom funcionamento, corroboram a tese de que a responsabilização é promotora, pelo menos em parte, de aprendizagens significativas, levando a uma aprendizagem assimilada e, eventualmente, de maior duração no tempo.

Palavras-chave: responsabilização, metodologia de trabalho de projeto, empatia, aprendizagem significativa

Abstract

According to the general belief within the scientific community and to a classical paradigm, the teacher is the main responsible for the teaching-learning process, leaving a passive role to the student. Throughout the last several decades, this community has been moving towards a change of paradigm, placing a special emphasis on the student as the center of this process.

The present work addresses the role of responsabilization in the promotion of significant learning, based on the case report of the teaching of “Economy C” subject in one 12th grade class of the Social and Economic Sciences course in a private school.

Our aim is to demonstrate, through the Project Work Methodology (PWM) and student-teacher empathy, how responsabilization can lead to significant learning. PWM relies on the assignment of different responsibilities to students within each work group, creating a relationship of interdependence between its members. It is also based on the assumption that an empathic relationship is favourable to the development of the teaching-learning process, allowing the necessary conditions for PWM to be implemented.

The predominantly qualitative approach of the pedagogic experience was mainly based on participating observation, using the “field diary” as a privileged tool for analysis, reflexion and collection of information.

The results achieved suggest that, when PWM is functioning correctly and all conditions are granted, learning is more successful. On the other hand, when PWM is unsuccessful, this is caused by non-compliance with the assigned responsibilities, leading to some cases of inferior work quality.

In conclusion, both the validation of the correct functioning of PWM, and the non-successful achievements with its incorrect functioning corroborate the thesis that responsabilization promotes significant learning, through deeper assimilation and eventually more long-lasting knowledge.

Keywords: Responsabilization, Project Work Method, Empathy, Significant Learning

1. Introdução

O presente documento – relatório da prática de Ensino Supervisionada, da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional IV, do Mestrado em Ensino em Economia e Contabilidade, do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, do ano letivo 2016/2017 – tem como finalidade apresentar o trabalho desenvolvido durante o segundo semestre desse mesmo ano, no Colégio Luso-Francês, na disciplina de Economia C, bem como o seu enquadramento teórico.

Começa-se pelo referido enquadramento curricular e didático, onde é feita a revisão da literatura de referência, que permite suportar as opções didáticas selecionadas relacionadas com o papel da responsabilização na promoção das aprendizagens significativas – o caso de uma turma do 12º ano na disciplina de Economia C no Ensino Privado. Define-se a problemática de investigação e a unidade didática onde será feita a intervenção. São apresentados, também, os objetivos específicos da investigação, que procuram concretizar o objetivo geral e dar, resposta, assim, à questão de investigação – será que a responsabilização promove a produção das aprendizagens significativas?

O contexto escolar segue-se, com uma descrição sumária e caracterização da escola – Colégio Luso-Francês – e da turma onde decorre este processo formativo – 12º, na disciplina de Economia C.

A unidade didática é desenvolvida, posteriormente, estando devidamente enquadrada com o programa, as estratégias de ensino adotadas e suas escolhas, os objetivos de aprendizagem definidos e os problemas de aprendizagem encontrados, a descrição das atividades, tarefas e recursos utilizados nas aulas, os instrumentos e procedimentos de avaliação, descrição das aulas realizadas, objetivos atingidos e eventuais desvios aos planos de aula, e, ainda, apresentação dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados associados à intervenção letiva.

Na análise e reflexão realizadas, inclui-se o processamento dos dados recolhidos e um balanço reflexivo sobre o trabalho realizado, nomeadamente, contendo a experiência da lecionação da unidade letiva, aprendizagens realizadas, problemas e dificuldades e implicações para a prática futura.

2. Problemática e metodologia

2.1. A problemática e as questões investigativas

O dia a dia do Ensino é repleto de questões pertinentes pelas quais faz sentido os educadores se debruçarem e procurarem responder, ou orientarem as suas ações.

A construção de um trabalho de investigação inclui sempre a identificação de um problema observado e a respetiva formulação da questão de partida. Em conformidade com Bento (2011), problema pode ser tudo o que um indivíduo julga não satisfatório ou não adequado, ou seja, uma dificuldade de qualquer natureza, algo que precisa de ser mudado ou, no geral, qualquer coisa que não está a funcionar como seria suposto. Segundo o autor, os investigadores, em Educação, focam-se, ou devem forçar--se, em condições que gostariam de ver melhoradas, constrangimentos que querem mitigar e questões que querem ver respondidas.

Para Quivy e Campenhoudt (2005), o exercício de expressar o projeto sob a forma de uma questão de partida constitui o melhor modo de iniciar um trabalho de investigação em Ciências Sociais. Essa questão inicial, que servirá de linha orientadora a todo o processo de investigação, impele o investigador a uma clarificação permanente das suas intenções e perspetivas espontâneas.

O trabalho de campo é, apenas, uma parte do processo no âmbito investigacional, processo este abordado por diversos autores, como Bell, Bogdan, Biklen e Afonso. Segundo este último (2005), a estrutura do processo inicia-se pela experiência pessoal e profissional do investigador, seguido da revisão da bibliografia, baseada na definição do problema e finalidades do estudo.

A problemática selecionada resulta, assim, do trabalho de campo realizado e da experiência do mestrando. Após algumas aulas observadas e outras lecionadas e com base nas avaliações do ano transato, a turma – que constitui o caso em estudo – apresenta resultados, na generalidade, bastante positivos.

Perante resultados tipicamente positivos, no sentido de poder melhorar essas mesmas aprendizagens, pela experiência do mestrando no âmbito escotista, quer-se perceber o papel da responsabilização na produção de aprendizagens significativas, utilizando o caso de uma turma de 12º ano na disciplina de Economia C, no Ensino Privado.

Alexandre Tomé Leite

A questão de investigação que norteará todo este processo é: será que a responsabilização promove a produção das aprendizagens significativas?

Por outras palavras, esta questão pode traduzir-se num objetivo geral, utilizando a quinta dimensão do processo cognitivo da Taxonomia de Bloom (Arends, 2008): verificar o papel da responsabilização na promoção das aprendizagens significativas. Com o intuito de operacionalizar este objetivo central da investigação, apresentam-se, numa dimensão cognitiva consequentemente não superior à do objetivo geral, quatro objetivos específicos.

1. Perceber como a negociação das condições gerais do trabalho com alunos se relaciona com a responsabilização;
2. Compreender como a estruturação de um plano de trabalho se relaciona com a responsabilização;
3. Analisar como a exposição pública do trabalho final influencia a responsabilização;
4. Analisar como a aplicação da metodologia de trabalho projeto contribui para as aprendizagens significativas.

Daqui é possível compreender os objetivos de intervenção integrantes, ou seja, aqueles que orientam efetivamente para a ação.

2.2. A Metodologia

Segundo Baden Powell (1908), o fundador do Escotismo, os jovens, para se desenvolverem e serem cidadãos ativos com uma formação integral, precisam de fazer parte do processo de aprendizagem em todos os âmbitos, desde logo com a escolha do que querem fazer e sob que regras, pois esta estimulará a sua motivação intrínseca (parte deles) e o seu vínculo (construído por eles e não imposto). A vida em pequenos grupos – equivalente ao que se designa por grupos de trabalho – é apontada, por Powell, como essencial para o desenvolvimento dos jovens, assente na autonomia democrática, responsabilidade e motivação (intrínseca) daí resultante.

Assente na corrente construtivista, em que o conhecimento é algo pessoal, com a construção do significado [do aluno] a ser alcançada através da experiência (Arends, 2008) e na clarificação em que uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior for a capacidade do aluno para estabelecer relações com sentido entre os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem (Ausubel et al., 1980), tem-se a pedagogia ativa.

Arends (2008) refere que a aprendizagem não é um processo passivo, antes alunos envolvidos ativamente em experiências relevantes, com espaço para discussão que lhes permita atribuir significado e, assim, consolidar o novo conhecimento. O autor, ao referir-se à pedagogia ativa, destaca também a importância da interação social e cultural entre os alunos para que se dê a construção de significados.

Alves (2001) vai mais longe ao dizer que aluno é o verdadeiro sujeito do currículo, isto é, não se trata de um mero instrumento ou destinatário deste (citado por Lopes, 2014). Por outras palavras, o autor refere da necessidade de mudar o paradigma retirando o protagonismo ao professor e centrado todo o processo ensino-aprendizagem no aluno, passando este a ter um papel ativo permanente na aquisição dos seus novos conhecimentos.

A metodologia de trabalho de projeto (MTP) é exemplo de pedagogia/metodologia ativa. Doll (1996) refere a importância de chamar os alunos a dar a sua opinião, ao resultar numa maior participação, envolvimento e responsabilidade em relação às atividades a serem desenvolvidas (citado por Lopes, 2014).

Na MTP, o aluno, enquanto ator principal da sua própria formação, recorre a aprendizagens concretas e significativas (através *learning by doing*, do aprender fazendo), isto é, o aluno aprende fazendo, num domínio experimental e não de mera abstração concetual (Abrantes, 1994, citado por Lopes, 2014).

Tratando-se de uma metodologia didática, pressupõe propósito, ou seja, uma certa atividade intencional, em que o ator social – o aluno – com a escolha do problema que o interessa – real ou fictício – produz saberes, adquire competências e capacidades (Cortesão, 1998, citado por Lopes, 2014).

Este projeto – baseado da MTP – foi, assim, desenhado para a última unidade da disciplina de Economia C, do 12º ano, O Desenvolvimento e dos Direitos Humanos.

2.3. Fontes e instrumentos de recolha de dados

Na realização deste projeto, pretende-se recolher dados que respondam à questão de investigação, através da consecução dos objetivos específicos orientadores já referidos.

A investigação em educação é, essencialmente, enquadrada num paradigma interpretativo, pela análise significativamente subjetiva e dependente da perspetiva do investigador e dos dados recolhidos *per se*.

Enquanto a investigação quantitativa está muito mais orientada para a prática laboratorial, por realização de experiências de tentativa erro – integrada num paradigma positivista, característico da investigação nas ciências exatas – a investigação qualitativa está mais enquadrada com a observação, formulação de teorias fundamentadas na subjetividade do investigador e dos próprios dados (Bogdan e Biklen, 1991) característico do paradigma interpretativo, sendo esta última a abordagem selecionada.

Esta investigação enquadra-se num estudo de caso – a ser caracterizado concetualmente numa fase posterior, tomando a referência de autores como Robert Yin – em que o sujeito que esta recai é o aluno (a turma) e o objeto de investigação são as próprias aprendizagens.

Quer-se reunir, deste modo, como instrumentos de recolha de dados, essencialmente, os três tipos seguintes:

- Análise documental;
- Observação participante;
- Entrevistas.

Em termos de análise documental, tem-se a possibilidade de analisar os trabalhos/artefactos e apresentações a serem entregues no final (qualidade dos mesmos – dedicação e empenho dos alunos).

Relativamente à observação, tem-se a utilização de grelhas de observação durante a leção de todas as aulas relativas à unidade, com especial destaque para as aulas com maior autonomia dos alunos (dedicação e empenho dos alunos, controlo da disciplina).

Alexandre Tomé Leite

Quanto às entrevistas, realizou-se um conjunto de entrevistas no final da unidade lecionada, a quatro alunos, de acordo com critérios preestabelecidos (aferição direta da perceção de cada um deles sobre as questões-objetivo). De forma a não enviesar as respostas, optou-se por não se fazer nenhuma restrição específica à seleção. Como a turma era pequena (15 alunos), o critério estabelecido foi convidar, para quem estivesse interessado, a participar na entrevista. No limite, se todos o fizessem, como a amostra não era grande, não seria muito problemático. Qualquer critério utilizado a mais (notas acima de determinado valor, ou abaixo de determinado valor, ou entre valores, ou por género, ou por grupo) poderia levar a uma informação que não representaria a realidade.

Posteriormente, foi desenvolvido o enquadramento teórico acerca dos instrumentos de análise de dados a serem utilizados.

O investigador, em investigação em educação, deve procurar valer-se de um conjunto amplo e variado de fontes e de instrumentos de recolha de dados (Bogdan e Bilken, 1994, e Bell, 2008), quanto mais não seja pela validação e confiança dos dados na sua utilização em simultâneo. Este relatório conta com a utilização das seguintes fontes e instrumentos (Tabela 1).

Objetivo de Investigação	Fontes de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados
Perceber como a negociação das condições gerais do trabalho com alunos se relaciona com a responsabilização	Observação participante	Diário de campo
Compreender como a estruturação de um plano de trabalho se relaciona com a responsabilização	Observação participante	Diário de campo
Analisar como a exposição pública do trabalho final influencia a responsabilização	Observação participante	Diário de Campo Grelha de observação
Analisar como a aplicação da metodologia de trabalho projeto contribui para as aprendizagens significativas	Observação participante	Diário de Campo Grelha de observação
	Guião de entrevista	Entrevista

Tabela 1 - Objetivos de investigação, fontes e instrumentos de recolha de dados

2.3.1 A observação participante

Segundo Pasannella, citado por Ferreira e Santos (2007), a observação é a arma por excelência do professor. “A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos” (Valladares, 2007, p. 154), sendo uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa (Rodríguez, Flores e Jiménez, 1999; Ferreira e Santos, 2007), permitindo que o investigador-observador-professor se integre na turma, o que o leva a construir uma relação aluno-professor mais profunda (Ferreira e Santos, 2007). Desse modo, a observação participante permite ao professor obter informações que dificilmente obteria de outro modo, revelando-se deste modo a qualidade da informação recolhida (Rodríguez et al., 1999).

Na nossa prática de ensino a observação participante representou a principal fonte utilizada na compreensão dos fenómenos em estudo, sendo os dados recolhidos

através das grelhas de observação e do diário de campo. A grelha de observação de aula pretendeu recolher os dados relativos à participação dos alunos na sala de aula.

Os dados recolhidos serviram para motivar e recompensar os alunos pela participação da sala de aula, pois a mesma deve integrar o processo de avaliação, pois quanto mais envolvidos estiverem os estudantes na aula, maior será a sua capacidade para aprender (Petress, 2006). Por sua vez, o diário de campo é um instrumento que o investigador utiliza para recolher as notas de campo e as reflexões sobre os acontecimentos sendo, deste modo, um instrumento de reflexão e análise (Rodríguez et al., 1999).

3. O contexto escolar

3.1. Caracterização geral da escola¹

3.1.1. Perfil

O Colégio Luso-Francês do Porto (CLF), fundado em 1936, é uma escola confessional, católica, pertencente à Província Portuguesa das Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora – Instituição Religiosa Católica cuja designação inicial foi Província Portuguesa das Franciscanas Religiosas de Calais, em virtude desta cidade francesa ter sido o berço da congregação. Esta escola é aberta a todos, mesmo que não professem a religião católica, desde que respeitem o MiVE – Missão e Valores Educativos – Projeto Educativo da escola e cumpram com as demais normas que regulam comportamentos, atitudes, procedimentos e formas de estar no seio da grande família que é o Colégio Luso-Francês.

O lema do colégio é *Labor, Caritas, Fides*, obedecendo ao princípio da doação ao próximo, nomeadamente, pela missionação e pelas atividades de apoio à saúde e à educação.

3.1.2. Enquadramento geográfico

O CLF situa-se no Amial, zona limítrofe da cidade do Porto, com alguns bairros sociais, tendo vindo a urbanizar-se os espaços agrícolas ainda existentes, destinando-se à habitação. Nas imediações, conta com duas das principais vias de acesso à cidade adjacentes – a via de cintura interna (VCI) e a circunvalação, o que lhe confere vantagem em relação a outros estabelecimentos, isto é, uma parte considerável dos seus alunos são residentes em cidades vizinhas, como S. Mamede Infesta, Matosinhos, Maia, Gondomar e Gaia.

¹ Projeto Educativo (não disponível *online*).
Alexandre Tomé Leite

Existem, nas áreas circunvizinhas, vários estabelecimentos de ensino básico, como a Escola E.B. 2/3 Pêro Vaz de Caminha; secundário, como a Escola Secundária António Nobre; superior público, como a Faculdade de Medicina, Faculdade de Economia, Faculdade de Engenharia e as demais pertencentes ao polo da Asprela; ensino superior privado, como a Universidade Portucalense, a Universidade Fernando Pessoa e, ainda, parte da Universidade Católica Portuguesa. O Hospital de S. João e o Instituto Português de Oncologia, duas grandes unidades de saúde do norte do país, estão, também, nas proximidades do colégio.

3.1.3. Instalações

Este estabelecimento foi crescendo desde a sua fundação, passando, essencialmente, por três fases, que incorporam o alargamento do espaço físico e novas edificações. Atualmente, conta com três grandes blocos de edifícios – de épocas diferentes, sendo, o primeiro, um palacete do século XX – que compreendem salas de aulas, laboratórios, salas de música, salas de multimédia, salas de atendimento, sala de convívio para alunos, pavilhões ginnodesportivos, ringues desportivos e parques infantis, piscinas, bibliotecas, reprografia, papelaria, capela, sala de professores, sala para espetáculos, auditório, cantina, bar, gabinete de direção e um lar universitário.

As salas de aulas estão todas equipadas com retroprojetores, quadros interativos e respetivos projetores, com quadros de giz, secretárias e cadeiras individuais.

O exterior conta com árvores seculares de grande porte, consideradas património natural, como com outros espaços verdes para usufruto agradável e atrativo para todos.

3.1.4. Comunidade educativa

A população discente do CLF é constituída por alunos provenientes da cidade do Porto e das cidades vizinhas, como já referido anteriormente.

Alexandre Tomé Leite

O colégio conta com cerca de 1200 alunos desde o ensino pré-escolar até ao secundário – dos quais cerca de duas centenas e meia são do 3.º Ciclo e cerca de duas centenas do Ensino Secundário – bem como com, aproximadamente, nove dezenas de professores – cerca de cinquenta para 3.º Ciclo e Ensino Secundário – e duas dezenas de professores/monitores das atividades complementares e extracurriculares e, ainda, seis dezenas de pessoal não docente – administrativos, psicólogas, enfermeiras, seguranças, da manutenção, da restauração, do apoio pedagógico e do apoio socioeducativo.

Uma grande percentagem de docentes e demais pessoal exerce funções no colégio há mais de uma década, pelo que constitui um quadro estável.

O corpo docente do CLF está, de forma geral, em constante desenvolvimento da sua formação académica e pedagógica, tendo um número considerável de professores com doutoramento já.

O ambiente socioeconómico do colégio é médio, médio alto, sendo os pais/encarregados de educação dos alunos empresários e profissionais liberais, na área dos serviços e quadros técnicos superiores – advogados, consultores, médicos, etc.. No que concerne, portanto, à formação académica dos encarregados de educação é, na globalidade, de nível superior.

3.2. Caracterização curricular²

3.2.1. Introdução

O Colégio Luso-Francês é uma escola que se rege pelo seu lema, supra referido – *Labor, Caritas, Fides* e se perpetua por ser:

- a) Uma fonte de inspiração para o desenvolvimento do ato educativo de todos os agentes educativos;
- b) Um terreno fértil de onde se extrai vigor, amor e esperança que animam na sementeira e crescimento dos valores que devem enformar os futuros homens e mulheres que lhes são confiados;
- c) Um rochedo sólido na formação da vontade, do coração e do espírito das crianças, adolescentes e jovens presentes, pela assimilação progressiva deste lema, acabando por ser incorporado na sua personalidade.

O CLF possui paralelismo pedagógico por tempo indeterminado.

É manifesto o reconhecimento que o Ministério da Educação, através da Direção Regional da Educação do Norte, vem demonstrando relativamente ao desempenho pedagógico, cultural e social que esta instituição vem revelando.

Este reconhecimento tem ultrapassado fronteiras e já em dois anos consecutivos: 2004/2005 e 2005/2006 é atribuído, ao Colégio Luso-Francês, o prémio de “Excelência Educativo” pelo Conselho Ibero-Americano, com sede em Lima, Perú.

O CLF rege-se pela lei orgânica do Ministério da Educação e adota as matrizes curriculares, programa, orientações educativas, etc., emanadas pelo referido ministério, ou órgãos que lhe são afetos.

² Projeto Curricular (não disponível *online*).
Alexandre Tomé Leite

O Projeto Curricular de Escola, como o próprio nome indica, é um projeto, ou seja, significa que lhe está afeto um processo dinâmico, ativo, evolutivo, em mutação. Para o colégio, não está acabado, impondo-se uma reflexão constante para que, passo a passo, se coadune cada vez melhor às exigências educativas de um mundo em constante evolução, em ordem à formação integral do Homem e da Mulher de amanhã, capazes de se empenharem com criatividade e esperança na construção de uma sociedade justa e fraterna ao jeito de S. Francisco de Assis, segundo os valores evangélicos de Cristo Jesus.

A formação integral do aluno, para o CLF, compreende a educação para o crescimento espiritual (não necessariamente religioso), a educação para o desenvolvimento intelectual (o ponto clássico e para onde está mais orientado o ensino em Portugal), a educação para o desenvolvimento afetivo (como maior proximidade entre professor-aluno), a educação para o desenvolvimento social e, ainda, a educação para o desenvolvimento das expressões (que envolve uma dimensão, particularmente, complexa).

Esta escola, com base no seu Projeto Curricular – que contempla o Projeto Educativo – oferece um conjunto alargado de atividades complementares e extracurriculares com vista a essa formação integral da pessoa humana, nomeadamente, através do desenvolvimento das competências artísticas, da capacidade e bem-estar físico, da responsabilização individual e em grupo, do serviço ao próximo, entre outros meios. Teatro, *ballet*, música, natação, *karaté*, sociedade de debates, contacto com sem-abrigos são alguns dos inúmeros exemplos com que os alunos podem contar.

3.2.2. Projeto curricular da escola

3.2.2.1. As aulas

As aulas, para o Secundário, organizam-se, desde o presente ano letivo, segundo tempos letivos de 50min.

Os alunos têm um horário semelhante todos os dias, entrando às 8h15 e terminando o dia, no máximo, às 16h00, com uma interrupção para almoço, normalmente, às 14h00. O 12º ano é o ano com uma carga mais ligeira, conseguindo sair nalguns dias mais cedo, tendo várias tardes livres, inclusive. A partir de janeiro, o colégio costuma reforçar as aulas do 11º e do 12º nas disciplinas de exame, que, normalmente, ocupam o horário de tarde.

Após as 16h00, decorrem as atividades complementares e extracurriculares oferecidas pelo colégio, não obrigatórias.

3.2.2.2. As disciplinas

Esta escola oferece, unicamente, o ensino regular, assinaladamente, todos os cursos respetivos para o Secundário. Relativamente ao Curso das Ciências Económicas e Sociais, o CLF conta com uma turma por ano.

Por motivos inerentes a esta disciplina e ao mestrado em questão, a oferta curricular a ser apresentada centrar-se-á, apenas, nas disciplinas do Departamento das Ciências Sociais e Humanas. Assim, este departamento compreende a Filosofia, a História A, a História da Cultura e das Artes, a Geografia A, as Economias A e C, a Psicologia B, o Direito e a Educação Moral e Religiosa Católica.

3.2.3. Plano de atividades

O Plano de Atividades do colégio elabora-se por trimestre/período, no início destes, com respetiva comunicação aos encarregados de educação, pelo que o aqui considerado é relativo ao primeiro período do presente ano letivo. Este plano é orientado com vista à integração de atividades complementares que visam o cumprimento do principal objetivo do CLF: a formação integral da pessoa humana.

Desta feita, neste plano, é possível encontrar atividades que envolvem toda a comunidade educativa, ou de exclusiva participação a determinados ciclos/turmas. Alguns exemplos são: o dia da Filosofia (carácter intelectual, espiritual e expressivo), a Oração de Taizé (carácter espiritual), a visita de estudo a Bruxelas (carácter intelectual e social, essencialmente), a participação no banco alimentar (carácter social), o Dia de S. Martinho (carácter social e afetivo), o caminho Finisterra (carácter espiritual e expressivo, sobretudo), entre outros.

3.3. Caracterização da turma

O CLF, como já referido, tem, apenas, três turmas do Curso de Ciências Económicas e Sociais, ou seja, tem uma turma do 10º, uma do 11º e uma do 12º com disciplinas do grupo 430.

A turma alvo deste trabalho é a de 12º, na disciplina opcional do próprio ano de Economia C. É composta por 15 alunos, dos quais 3 raparigas, sem nenhum repetente e todos estão, pelo menos, desde o início do Ensino Secundário no colégio. A turma desta disciplina é a turma na íntegra do Curso de Ciências Económicas e Sociais do 12º ano do CLF.

Cerca de 90% dos pais dos alunos têm formação superior e todos os alunos indicam ter interesse na continuação dos estudos, para o Ensino Superior.

Os resultados dos exames nacionais, no ano transato, foram bastante positivos, estando nas médias mais altas a nível nacional (apesar de não ser totalmente homogéneo entre os alunos), tal como a generalidade dos seus resultados.

Todos os dados que caracterizam a turma provieram da plataforma digital do colégio, ou com base noutros apontamentos retirados de aula, sem necessidade de aplicação que inquérito.

3.4. O enquadramento da proposta e a unidade curricular

Num mundo cada vez mais repleto de especialistas, há uma necessidade crescente de proporcionar um desenvolvimento mais global, que prepare para uma adaptação às necessidades de cada um. A realização de um projeto, onde o aluno vai trabalhar com alguma autonomia, em equipa e de uma forma responsabilizada, com vista a um desenvolvimento da sua predisposição autodidata, urge para que este cresça com uma bagagem mais preparada para a realidade, isto é, segundo Dewey (1968, citado por Leite, Malpique e Santos, 1990) o desenvolvimento do aluno será tanto maior quanto mais ele estiver envolvido desde a sua idealização à conceção.

O projeto que está a ser desenhado está previsto, pelo menos, em grande medida, no programa da disciplina, como orientação metodológica, em particular, para a última unidade didática, ou seja, a já referida. A par, o próprio Colégio Luso-Francês reforça a intenção de uma educação integral, na definição da sua missão a visão.

Pretende-se, deste modo, que o aluno (re)construa os seus próprios saberes com rigor e, simultaneamente, se familiarize com métodos de trabalho intelectual e de carácter investigativo que lhe serão indispensáveis ao longo do seu percurso académico e/ou mesmo para a sua vida, com um desenvolvimento de autonomia para uma maior capacidade autodidata e, assim, adaptar-se mais facilmente a quaisquer novas condições com que se depare.

Segundo a UNESCO, em 1996,

há maiores possibilidades de aprendizagem nas salas de aula onde existe:

- 1. Aprendizagem ativa, ou seja, abordagens que encorajam os participantes a implicar-se em oportunidades de aprendizagem;*
- 2. Negociação de objetivos, ou seja, abordagens em que as atividades têm em conta as motivações e interesses de cada participante;*
- 3. Demonstração, prática e reflexão sobre a prática, ou seja, abordagens em que se propõem modelos práticos, se promove a sua utilização e se dão oportunidades de refletir sobre eles;*
- 4. Avaliação contínua, ou seja, abordagens que promovem a investigação e a reflexão como meios de revisão da aprendizagem;*
- 5. Apoio, ou seja, abordagens que ajudam os indivíduos a correr riscos. (citada pelo Ministério da Educação, 2005)*

A disciplina de Economia C é de tal forma recomendada que a sua lecionação seja feita à base de projeto, que a mesma prevê poder ser trabalhada na então disciplina de Área de Projeto. O programa pretende que haja, de forma significativa, uma mobilização, integração e verificação de saberes que promovam o desenvolvimento de competências, nomeadamente, as que sejam transversais a várias disciplinas – visão holística da realidade e não apenas de uma única perspetiva – e o desenvolvimento dos valores da cidadania democrática.

No que diz respeito, por exemplo, ao que está previsto em termos de avaliação, ela foca-se, para além da progressão no nível de consecução dos objetivos e dos conhecimentos e competências, nas atitudes e nos comportamentos na aula – nível de empenho e qualidade dessa participação (Ministério da Educação, 2005).

Desta feita, estão reunidas as condições necessárias que justificam a escolha da proposta de trabalho: metodologia de trabalho de projeto, que está assente em metodologias ativas, sendo o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem e responsável pelo seu próprio desenvolvimento, bem como por se tratar de um projeto que procura desenvolver uma perspetiva mais holística das Ciências Económicas e Sociais, ao enquadrar uma problemática universal – DH – com uma dada área destas Ciências.

3.4.1. As estratégias aplicadas

Reconheça-se, em primeiro lugar, os objetivos centrais da unidade a ser lecionada, que continuarão a ser os objetivos centrais do projeto:

- Conhecer a evolução verificada no reconhecimento dos Direitos Humanos;
- Compreender as características de universalidade, indivisibilidade, interdependência e inalienabilidade dos Direitos Humanos;
- Problematicar as características fundamentais da economia mundial atual e alguns problemas delas decorrentes no contexto dos Direitos Humanos.

A intervenção adotou as recomendações metodológicas, que, dada a natureza globalizante da unidade, os alunos realizaram um trabalho de grupo. Este foi apresentado não só à turma, como à comunidade escolar – servindo para que o aluno visse o seu trabalho reconhecido, bem como servindo para um aumento do seu compromisso. A apresentação suportou-se da produção de um ou mais artefactos, para culminar com um debate sobre alguns dos problemas mundiais atuais e o seu confronto com os Direitos Humanos.

Coube ao professor clarificar os objetivos do trabalho, negociar a sua estrutura, sempre com a orientação e apoio à pesquisa, acompanhamento do seu desenvolvimento e coordenação da sistematização final da respetivas apresentações. Embora o programa da disciplina recomende catorze tempos letivos de 90 minutos cada para a realização deste projeto, em consonância com menor carga letiva da disciplina no colégio, apenas foram afetos 17 tempos letivos de 50 minutos cada.

Inicialmente, o professor introduziu a temática dos DH, fazendo uma apresentação geral do que são e da sua aceitação gradual como universais – dois tempos letivos. De seguida, foram formadas os grupos de trabalho, de acordo com as preferências dos alunos, garantindo, apenas, que fossem quatro grupos – três de quatro e uma de três. Se o número de grupos fosse superior, deixaria de ser exequível a distribuição de várias funções/cargos entre os constituintes do grupo e, dessa forma, não seria igualmente exequível a interdependência uns dos outros, pelo que o desenvolvimento da responsabilização ficaria em causa, ainda que a aplicação da MTP pudesse ser em parte possível. Se o número de grupos fosse inferior, iria-se ter menos variedade de projetos a serem desenvolvidos, bem como a própria distribuição de funções/cargos seria mais complexa, uma vez que os principais não requerem tantos alunos.

Dessa forma, fica compreendida a razão de utilização de grupos de trabalho para a concretização da MTP, que parte está subjacente à própria metodologia, conforme se poderá verificar num capítulo posterior, e em que outra parte prende-se com uma melhor exploração do processo de responsabilização e interdependência entre os seus membros.

Posteriormente, os grupos selecionaram o seu tema e construíram uma estrutura de trabalho, ou seja, de entre a lista a apresentada ficaram cada uma com um – baseada nas subunidades seguintes à primeira, de um enquadramento/relacionamento de uma área da Economia com um ou um dado conjunto de Direitos – um tempo letivo.

As aulas seguintes – aproximadamente, treze – foram de execução do trabalho em salas de aulas equipadas com computador e ligação à *internet*, podendo os alunos utilizarem outros espaços que considerassem pertinentes para a construção do seu trabalho, desde que solicitado com antecedência. O papel do professor é fundamental neste processo, no seu trabalho de acompanhamento e monitorização das equipas (Abrantes, 2002). Sempre que necessário, o professor apresentou os conceitos e problemas fundamentais da temática com o propósito de esclarecer as dúvidas coletivas ou partes importantes para persecução do trabalho.

Por fim, nas últimas aulas, em conformidade com o que o acordado com o colégio, decorreu as suas apresentações à comunidade escolar, depois de ter sido feita uma, em exclusivo, para a turma, para poderem receber *feedback* de todos e incorporar melhorias. Estas apresentações, baseadas nos artefactos produzidos, preferencialmente, com recurso às TIC, incentivaram a um breve debate no final de cada uma. A par, os alunos entregaram um documento escrito previamente e igualmente avaliado.

Em termos de avaliação, contaram o(s) artefacto(s) produzido(s) alusivos ao tema, utilizados juntos com a apresentação (exemplo: objetivo alusivo à carta dos Direitos Humanos), as apresentações realizadas e o documento escrito entregue, sem descuidar todo o processo de trabalho, nomeadamente, o contributo de cada elemento do grupo para o resultado final. Estes critérios de avaliação, o seu peso, tal como os objetivos específicos do trabalho, foram discutidos com os alunos, de forma, uma vez mais, a aumentar o seu compromisso/responsabilidade para com todo o projeto.

Em sumário, o recurso a estratégias ativas, que responsabilizam o aluno, marcam todo o relatório. De acordo com o programa da disciplina, com a realização deste trabalho pretendeu-se assim:

- Desenvolver a responsabilização;
- Promover a prática investigativa;

- Fomentar o gosto pela aplicação de conceitos e pelo aprofundamento de conhecimentos;
- Incentivar o desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipa;
- Exercitar a utilização correta da língua materna, quer por escrito, quer oralmente;
- Promover a utilização de técnicas diversificadas de comunicação de informação.

O professor orientou e esclareceu, então, os alunos na:

- Organização da turma em equipas de trabalho;
- Escolha do subtema que cada equipa investigará;
- Estruturação e calendarização das diferentes etapas do trabalho, a partir de um guião fornecido pelo professor;
- Realização do levantamento dos recursos disponíveis sobre o tema escolhido, tendo em atenção a sua acessibilidade e o seu grau de dificuldade;
- Realização do próprio trabalho;
- Calendarização das aulas para comunicação/apresentação dos trabalhos à turma e à comunidade e respetiva avaliação.

A figura 1 apresenta o mapa sequencial das atividades. Previram-se 12 aulas – com duração de 4 semanas – mas acabaram por se realizar 17 entre abril e maio.

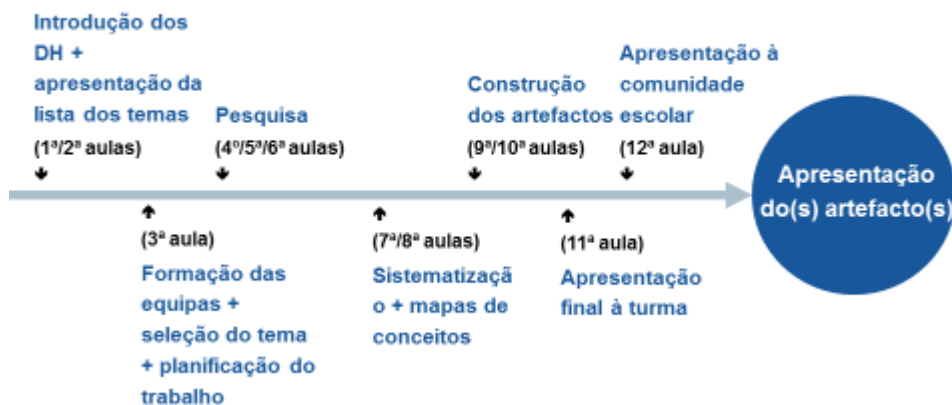


Figura 1 - Mapa sequencial das atividades propostas

4. A metodologia de trabalho projeto e a relação de empatia professor-aluno

4.1. A metodologia de trabalho projeto

O desenvolvimento da sociedade contemporânea é feito de projetos, seja num nível mais local e pequeno, seja num nível mais regional, nacional, ou internacional, quer seja numa esfera laboral ou não laboral, ou seja, o trabalho de projeto de projeto está presente na vida social, empresarial, como também na própria educação escolar. Fala-se em projetos e fazem-se projetos (Ferreira, 2009:144)

Em 1904, de acordo com Abrantes (1994), o trabalho de projeto surge pela primeira vez na literatura educacional, embora tenha sido anos mais tarde, em 1918, que a metodologia e sua teorização se tenha desenvolvido no artigo *The Project Method* (Boutinet, 2002).

Apesar de Dewey ter sido o grande mentor da pedagogia de projetos, a sua popularização é atribuída a Kilpatrick, o seu discípulo e autor do artigo supracitado. Dewey começou por colocar o aluno como centro da sua pedagogia, no desenvolvimento de aprendizagens concretas e significativas, o aprender fazendo (Abrantes, 1994:78). Assim, baseado no construtivismo do conhecimento, em que este se desenvolve em cadeia e suportando-se do conhecimento prévio ou anterior, esta metodologia procurava responsabilizar e, assim, autonomizar os alunos que passariam a ser os principais responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, pondo em causa o paradigma vigente do ensino diretivo e autocrático.

Atribuições como “pedagogia do projeto”, “trabalho de projeto” e “metodologia do projeto” são utilizadas por diversos autores, muito embora “a articulação entre projetos e problemas” à qual atribuem um papel central enquanto “instância reguladora do ato de ensinar” e “instância indutora e propulsora do ato de aprender” seja essencialmente a mesma (Cosme e Trindade, 2001:28).

Por outras palavras, o MTP, ao voltar-se para questões sobre a realidade e por todo o contexto ou meio envolvente, acaba por conferir, ao aluno, um grande sentido crítico fruto da necessidade de interpretação e análise que conflui no desenvolvimento de aprendizagens duradouras, ou significativas.

Embora a MTP tenha uma grande componente de autonomia do aluno, o projeto tem uma intenção clara subjacente, uma organização, estrutura, uma articulação entre intenções e ações, levadas a cabo num determinado período de tempo e que relacionam a teoria com a prática (Cortês, Leite e Pacheco, 2001:25).

Para consecução deste projeto, o professor precisa de atribuir responsabilidades aos alunos envolvidos neste, precisa de definir aquilo que é esperado individualmente para o objetivo global seja alcançado. O professor é, assim, um orientador deste processo, desde a sua formulação (identificação do problema), na reflexão e na transformação em ações. Abrantes (2002b:32) reforça que o papel do professor passa por apoiar os alunos na conversão dos seus interesses e desejos em projetos, concretizando-se em ações refletidas e estruturadas. O aluno, responsabilizado por esse conjunto de ações, é igualmente responsável pelo seu desenvolvimento intelectual. De acordo com Skovsmose (2000:18), a autonomia intelectual é a consciência e disposição dos alunos, aquando tomadas de decisão, para recorrer às suas próprias capacidades intelectuais, fundamental e usual na MTP, ou em cenários de investigação, no geral.

Doll (1986) vem reforçar que os alunos podem ter um papel importante nas decisões a serem tomadas na seleção de atividades e projetos a serem desenvolvidos. Segundo o autor, convidar os alunos a dar a sua opinião resulta numa maior participação e num maior compromisso, resultante da assunção de responsabilidade a que são chamados. Dewey (1968, citado por Leite, Malpique e Santos, 1990:36) vai mais longe e diz que um projeto verdadeiro nasce do e no impulso do aluno.

No sentido de estruturar esta metodologia, Abrantes (1994) define três elementos: atividade, intencionalidade e contextualização, com especial destaque para a segunda, ou seja, uma vez mais um autor vem reforçar que um projeto se estabelece como uma atividade intencional, atividade esta com objetivos específicos definidos e aceites pelo aluno, num determinado meio envolvente.

Assim, o projeto começa pela definição ou encontro de um tema-problema suficientemente relevante e passível de ser estudado para estimular a interpretação, a análise e a crítica Hernández (1998:47), pois quanto mais concreta e real for a situação-problema mais fácil será o arranque dos trabalhos (Abrantes, 1994).

Leite, Malpique e Santos (1989:81) relembra que “é o indivíduo que constrói o seu próprio saber, ele tem um papel ativo no processo de aprendizagem, desenvolve-se, cresce na possibilidade de pôr à prova as suas potencialidades (...)” e que, portanto, o aluno deve entrar no processo logo desde o início para a definição de tudo o que a eles [aluno e projeto] lhes diga respeito.

A MTP, segundo Rangel (2002, citado por Ferreira, 2009), contempla, então, três etapas – a fase de arranque e planificação, a fase de desenvolvimento do projeto e, por fim, a conclusão do projeto.

A primeira diz respeito e começa pelo diagnóstico ou pela escolha do tema, problema ou questão do interesse dos alunos, resultante de uma observação feita à realidade envolvente. O diagnóstico das conceções prévias dos alunos sobre a situação-problema seguido da elaboração do plano de ação, sob orientação do professor, constituem também a fase de arranque e planificação, procurando dar resposta a quem, quando e como quanto aos responsáveis pelas respetivas atividades/ações.

A segunda etapa é aquela em que se concretiza a primeira, ou seja, se passa do plano à prática, sob monitorização do professor, integrando feedback do trabalho já desenvolvido, principais dificuldades e o que já consciencializado do aprendido.

A última fase é a que diz respeito à verificação do nível de consecução dos objetivos propostos e com respetiva apresentação dos artefactos produzidos à turma ou comunidade escolar.

Muito embora o autor anterior fale na necessidade de monitorizar os planos, Hernández (1998) relembra que os mesmos, sendo importantes, não passam disso mesmo, ou seja, planos que podem e devem ser flexíveis o suficiente para integrar mudanças e poderem ir além dos currículos.

Por outro lado, a metodologia de trabalho projeto tem algumas limitações a si inerentes. Segundo Boutinet (2002), por exemplo, o tempo necessário à sua concretização é um dos principais entraves, podendo a falta deste enviesar ou tornar perverso os efeitos e objetivos pedagógicos a si associadas, pelo que se torna ainda mais importante a necessidade de planificar cuidadosamente todo o projeto.

Abrantes (1994) reforça que o professor não deixa de ser professor em regime permanente e que é o responsável por assegurar o encontro das situações-problema, bem como pelo ambiente de aprendizagem.

Autores como Rangel e Gonçalves (2011:26) por considerarem que há objetivos e necessidades de ensino-aprendizagem que são difíceis, senão mesmo impossíveis de alcançar através desta metodologia, não deverá ser “uma metodologia única e exclusiva nas nossas práticas”.

Em suma, para assegurar a persecução e o desenvolvimento integral do aluno, recomenda-se que se diversifique as metodologias, ferramentas e abordagens no processo ensino-aprendizagem.

4.2. A relação de empatia professor-aluno

Para se falar de empatia, é necessário falar primeiro em inteligência emocional. Goleman (2003), um dos principais autores no tema, relembra que há várias exceções à regra de que QI (Quociente de Inteligência) prediz o êxito; que, na verdade, as exceções acabam por superar essa “regra” clássica. O autor indica que o QI contribui, no máximo, com cerca de 20% para os fatores que predizem o sucesso, sobrando 80% para outras constituintes, que integram o QE (Quociente Emocional).

Goleman (2003) divide, assim, a inteligência emocional em 5 competências: autoconhecimento, autocontrolo, auto motivação, empatia e relacionamento interpessoal.

A empatia é, então, uma das competências do QE, que pode também ser trabalhada e desenvolvida. O que é, afinal, a empatia?

Empatia, segundo o mesmo autor, é a capacidade psicológica para sentir o que sentiria o próximo – a outra pessoa – caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela, ou seja, capacidade de se colocar nos sapatos do outro, segundo as suas [do outro] próprias experiências, ignorando ou esquecendo as suas [do próprio] vivências pessoais.

Empatia tem a sua origem na palavra grega *empathia*, que significa paixão ou sentimento muito forte em relação a outra pessoa, segundo o dicionário *online* Priberam.

A empatia é diferente de simpatia, a segunda é uma resposta intelectual, enquanto a primeira é uma fusão emotiva, segundo o psicólogo norte-americano Rogers (1985). A simpatia torna agradável a interação entre ambos os indivíduos, com existência de vontade de agradar, de até poder querer estar com a outra pessoa, enquanto a empatia despoleta uma verdadeira vontade de compreender e conhecer o outro, sem juízos de valor.

Para Rogers (1985), compreensão empática é a forma de se reconhecer e adotar o quadro interno de referência da outra pessoa como se fosse o próprio, com os seus significados e componentes emocionais.

“Atitude empática” é a concretização da compreensão empática, definido por Rogers (1985). Essa atitude empática, ou a existência de empatia, do professor em relação ao aluno pode ser vista como a intenção de compreender quão o aluno está a conseguir acompanhar os conteúdos trabalhados.

Por outras palavras, quando o professor tem a capacidade de compreender as reações do aluno, passa a ter consciência do impacto que possa estar a sofrer o aluno no processo ensino-aprendizagem. Assim, as possibilidades de ajustar as metodologias e ferramentas utilizadas nesse processo com o propósito de produzir aprendizagem mais significativa aumentam consideravelmente (Rogers, 1985).

Tal com referido anteriormente, se o aluno passar a estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, o indivíduo tem maiores probabilidades para crescer, desenvolver-se e atualizar as suas potencialidades numa direção construtiva e positiva, segundo o psicólogo norte-americano.

Assim, considerada a empatia como uma sintonia de sentimentos rara, esta é, segundo Buber (1974) a verdadeira relação Eu e TU, por se tratar de uma completa entrega à relação.

A visão rogeriana prediz que a aprendizagem significativa não está diretamente relacionada com metodologias (ou pelo menos, na sua generalidade) e, sim, com as atitudes dos professores, enquanto facilitadores das aprendizagens.

5. Tratamento e análise de dados

5.1. Aulas lecionadas

5.1.1. Descrição e análise das aulas

Os alunos começaram por saber qual a metodologia a ser trabalhada e vivida durante esta unidade didática, uma vez que era diferente do que estariam habituados, porque iria além do normal trabalho de grupo. Souberam o que era esperado da parte deles, de forma a que as suas expectativas sobre o que se iria passar estivessem alinhadas com o planeado.

Foram, assim, os alunos divididos em grupos, três de quatro e um de três. Foi-lhes indicado a existência de um cargo a ser atribuído a cada um – o coordenador geral, responsável pela coordenação dos trabalhos entre todos; o adjunto, responsável, pelos contactos com o professor, especialmente nos momentos de início e final de aula para a realização dos PS; o revisor, responsável pela revisão de qualquer documento entregue ou partilhado com o professor, quer no português, quer na estrutura; uma quarta função à escolha deles, para os grupos em que se aplicava, sendo que a maioria definiu como IT, responsável por todas as questões tecnológicas e responsável por guardar/compilar toda a informação/documentação do trabalho e dos contactos com o professor (vide anexo VI).

Essa apresentação foi recebida com surpresa, algum ceticismo, mas acabando por aderirem. Destes cargos, houve uns que foram mais bem desempenhados do que outros, nomeadamente, o do coordenador e o do adjunto.

A primeira aula contou também com um atividade de sensibilização ao tema no exterior, ou seja, no recreio, em que o professor, distribuindo pedaços de papéis, com uma personagem a encarnar por cada um dos alunos, procurou levá-los a colocarem-se no lugar dessas personagens. Por outras palavras, foi uma atividade de introspeção, que serviu para falar sobre vivência sem, pelo menos, alguns dos DH e da forma com isso poderia ser um condicionante, para além de servir para mitigar alguns preconceitos (vide anexo V).

Os alunos demonstraram agrado imediato pela iniciativa fora de aula e, no final da atividade, indicaram que nunca haviam feito um exercício semelhante, que os deixou mais despertos para os temas que seguiam sobre os Direitos Humanos.

O vídeo e a exploração do vídeo foi o que serviu de fecho à introdução da unidade, tendo sido também muito bem recebida, uma vez que os próprios comentavam e relacionavam com a atividade anterior que haviam feito.

As aulas, de forma geral, foram lecionadas em conformidade com os respetivos planos de aula, que se encontram em anexo, apenas com alguns ajustes, mas sem expressão, uma vez que os próprios planos de aula, apesar de contarem, genericamente, com uma estrutura permanente, eram bastante flexíveis, passando essencialmente pelo acompanhamento dos trabalhos em curso.

Os trabalhos decorreram essencialmente na sala das TIC, sala essa devidamente equipada com computadores com acesso à *internet*, em que os grupos se dividiram e utilizaram, em média, dois computadores por cada grupo.

Uma das primeiras aulas decorreu no exterior, conforme já indicado, e as últimas no anfiteatro da escola, uma para preparação da apresentação e outra para apresentação formal à turma e aos poucos outros convidados.

Houve também uma aula especial uma vez que serviu para o desenvolvimento de competências de comunicação e, simultaneamente, de liderança, com dois convidados especiais por parte da organização ToastMasters Portugal.

Esta aula foi bem recebida pelos alunos, pela sua forma tão diferente do normal. A falha do compromisso de um dos grupos na apresentação do seu discurso preparado foi o único ponto menos positivo a apontar para esta sessão. [Verificou-se, aqui, um momento importante de aprendizagem, na perceção da interdependência dos alunos no seu grupo de trabalho.] No geral, esta aula contou com a apresentação de discursos preparados (sobre os DH) – um por cada grupo – e outros dois pelos nossos convidados, com discursos de improviso. Além da apresentação dos discursos, outro ponto fundamental foi o *feedback*, na forma de se dar *feedback*, ie, na construtiva a si associado, para melhoria contínua e futura.

Os documentos produzidos pelos alunos foram, então, os trabalhos escritos enviados digitalmente, as apresentações em PowerPoint ou em Prezi e um dos grupos produziu um artefacto alusivo ao documento da Carta Universal dos Direitos Humanos, como se uma cópia se tratasse.

O trabalho desenvolvido pelos diferentes grupos foi bastante heterogéneo, com sensivelmente metade da turma envolvida nas suas tarefas e cerca de outra metade não tão envolvida. Da metade não tão envolvida, cerca dessa metade (aproximadamente uns 4 alunos) revelou frequentemente uma conduta pouco adequada para a sala de aula, excedendo os limites subjacentes ao bom comportamento resultante da autonomia conferida para a persecução do trabalho, com um tom de voz de café, risos e comentários em voz alta em excesso, ou ainda o jogar jogos ou ver vídeos em nada relacionados com a matéria.

Os grupos foram cumprindo com os seus planos de ação, muito embora só dois (metade) fossem mais rigorosos nesse cumprimento, salvo para as datas limites para a avaliação. Um dos grupos aproveitou a oportunidade para receber *feedback* e enviou antecipadamente.

5.1.2. Reflexão

A prática de ensino supervisionada revelou-se bastante enriquecedora, servindo para corroborar algumas das ideias iniciais e para contrariar parte dessas preconcepções. Havia a consciência do desafio que era não só implementar esta metodologia, como também consegui-lo no período de tempo necessário para que estivessem reunidas as condições dos resultados esperados. De acordo com vários autores, a implementação da MTP requer efetivamente bastante tempo e, no caso da falta de hábito por parte dos envolvidos (alunos), esse período precisaria de ser ainda maior para que efetivamente conseguisse alcançar os objetivos pedagógicos inerentes, como os relacionados com a autonomia e a responsabilização.

Tal como esperado, verificou-se a necessidade de adaptar alguns dos planos de aula, bem como dos próprios projetos.

A monitorização permanente do trabalho dos alunos foi o que mais contribuiu para a execução das responsabilidades assumidas por cada um. Recorda-se que, além dos cargos iniciais, os alunos, com a necessidade de apresentar um plano estruturado e indicação de quem fazia o quê, assumiram, por sua iniciativa, outras responsabilidades.

Curiosamente, um dos momentos mais críticos de todas as aulas lecionadas foi positivo ter acontecido, uma vez que serviu de aprendizagem para, pelo menos, quase todos os envolvidos. Precisamente porque é sempre possível ver o lado positivo e sendo a escola um lugar de eleição para se cometer erros, estes servem para a melhoria continua e o desenvolvimento de aprendizagens significativas, uma vez que foram experienciadas pelos próprios. O aprender fazendo que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e que faz com que este desenvolva o seu conhecimento baseado nas suas próprias vivências, ficando mais familiarizado com esse saber apreendido.

Os resultados alcançados foram positivos, quer no âmbito da produção dos artefactos, quer no alcance de alguns dos objetivos inerentes a este relatório. O sentido de realização pessoal foi elevado, salvo nos momentos em que houve uma perceção de desinteresse por parte de alguns alunos, mesmo que fosse um comportamento “normal” do aluno, de acordo com a informação transmitida pela professora cooperante.

5.2. Grelha de observação

As grelhas que se seguem é a de carácter geral, isto é, contém todos os elementos avaliados, sendo que os alunos foram informados logo na primeira aula de que assim seria. Os únicos elementos que não estão presentes nestas grelhas são as observações relativas aos alunos.

São apresentadas, assim, quatro tabelas, uma com a avaliação das aulas, numa perspetiva geral (de grupo) e outra individual, outra relativa ao trabalho escrito final, uma terceira sobre a apresentação desse trabalho e uma última que agrega todos os elementos.

A primeira tabela é sobre a avaliação em aula, tendo sido atribuído um peso de 50% para os comportamentos gerais por grupo e os outros 50% para os comportamentos individuais. Nos gerais, atribuiu-se uma maior valorização ao trabalho realizado em equipa (em detrimento do individual) e ao empenho observado como um todo – 35% a cada – o trabalho executado, embora importante, em termos de produto final, não mereceu igual valorização, tal como o desvio do executado face ao planeado que, de igual forma, sem prejuízo das datas finais, poderia ser mais flexível, fazendo parte do processo de aprendizagem – 15% cada. Nos comportamentos individuais, o empenho e o cargo assumem maior valorização – 30% cada – uma vez que, sem eles, a cadeia de valor é posta em causa, ou seja, a produção coletiva deixa de existir; já a disciplina como base ao bom funcionamento representa 25% e, com 15%, o trabalho efetivo realizado.

Feitas as ponderações para cada uma das duas grandes componentes, chegou-se à classificação final para a componente das Aulas.

A primeira coluna das tabelas que se seguem é relativa à identificação dos temas da Unidade lecionada, bem como a representação pela letra “A” e um número dos alunos da turma.

Aulas												
		Geral (50%)					Individual (50%)					Classificação final
		Trabalho de equipa (35%)	Empenho (35%)	Trabalho executado (15%)	Planificado VS Executado (15%)	Ponderação da Geral	Empenho (30%)	Trabalho (15%)	Disciplina (25%)	Cargo (30%)	Ponderação do Individual	
Economia e Ecologia												
A1		15	18	19	20	17,4	20	20	20	20	20	18,7
A2		15	18	19	20	17,4	20	20	20	18	19,4	18,4
A3		15	18	19	20	17,4	14	15	18	14	15,15	16,3
A4		15	18	19	20	17,4	15	15	17	14	15,2	16,3
Economia e Cidadania												
A5		18	17	16	15	16,9	18	17	20	19	18,65	17,8
A6		18	17	16	15	16,9	16	15	19	17	16,9	16,9
A7		18	17	16	15	16,9	16	15	19	18	17,2	17,1
Economia e JS												
A8		11	12	11	10	11,2	14	13	16	15	14,65	12,9
A9		11	12	11	10	11,2	12	8	14	17	13,4	12,3
A10		11	12	11	10	11,2	14	12	15	16	14,55	12,9
A11		11	12	11	10	11,2	13	10	14	16	13,7	12,5
Economia e Desen.												
A12		6	8	7	7	7	13	11	11	12	11,9	9,5
A13		6	8	7	7	7	12	11	13	15	13	10,0
A14		6	8	7	7	7	8	9	10	17	11,35	9,2
A15		6	8	7	7	7	8	7	10	14	10,15	8,6

Tabela 2 - Grelha de observação das aulas

Tal como descrito em 5.1., verifica-se que metade dos grupos funcionaram bastante bem e outra metade menos bem, em particular um, com avaliação negativa, pelo menos, na componente do grupo que se explica, eventualmente, pela falta de hábito da metodologia.

A tabela 2 é relativa ao trabalho escrito desenvolvido nas aulas, como a avaliação é sobre o trabalho como um todo, não se verificou uma avaliação por aluno.

O conteúdo do trabalho foi a parte com maior peso – 60% – com 40% para o corpo, 15% para a conclusão e reflexão e os outros 5% para a introdução. A organização e estrutura em geral contou 15%, seguida do português (utilização correta da língua) bem como da referenciação, no sentido de estimular para o rigor científico, com 10% e, por fim, pela diversidade e fidedignidade das fontes uma valorização em 5%. O envio tardio do trabalho teve uma penalização em 1 valor, tal como previamente acordado com os alunos.

Trabalho Final										
		Organização, sequência, tratamento da info e formatação (15%)	Referenciação (10%)	Diversidade das fontes e sua qualidade (5%)	Português (10%)	Conteúdo (60%)			Classificação final	Fora do prazo
						Introdução (5%)	Corpo (40%)	Conclusão + Reflexão (15%)		
Economia e Ecologia		19	14	15	20	20	18	19	18,05	
Economia e Cidadania		17	11	15	18	18	14	15	14,95	
Economia e JS		13	12	15	18	20	20	13	16,65	15,65
Economia e Desen.		18	8	18	18	19	18	17	16,9	

Tabela 3 - Grelha de observação do trabalho final escrito

Conforme se pode observar, a componente mais fraca da avaliação recaiu sobre a referenciação, seguida da diversidade das fontes, potencialmente explicitado, uma vez mais, pela necessidade de maior prática nesse sentido em anos passados.

A apresentação, tal como as aulas, teve uma valorização na perspetiva de grupo e uma na individual, com 50% para cada.

Na componente geral, em conformidade com a valorização do trabalho escrito, o conteúdo foi valorizado em 35% dos 50%, seguido da organização e estrutura, com 25%, bem como a criatividade, enquanto elemento importante para cativar uma audiência e no âmbito do desenvolvimento cognitivo, e, por fim, com 15%, o português utilizado.

A componente individual contou o domínio da matéria como mais importante – 40% – seguido da oratória, competência de comunicação em público, da retórica, fundamental para uma qualquer apresentação. Com 15% cada, a comunicação não-verbal, associado à postura, expressão corporal e o português falado.

Feitas as ponderações do geral e do individual, obtiveram-se as classificações finais.

É, ainda, apresentada uma coluna com comentários relativos à componente geral.

Apresentação													
		Geral (50%)					Comentários	Individual (50%)					Classificação final
		Organização, sequência e tratamento da info (25%)	Criatividade (25%)	Conteúdo (Int. + corpo + conclusão e fecho) (35%)	Português (15%)	Ponderação da Geral		Comunicação não-verbal (15%)	Domínio (40%)	Oratória (30%)	Português (15%)	Ponderação do Individual	
Economia e Ecologia							Poderia ter ficado melhor se tivessem conseguido incluir o vídeo (e este tivesse mais exímio), bem como o tamanho das letras e outras formatações.						
A1		18	16	18	19	17,65		18	20	18	20	19,1	18,4
A2		18	16	18	19	17,65		18	19	17	20	18,4	18,0
A3		18	16	18	19	17,65		16	17	17	18	17	17,3
A4		18	16	18	19	17,65		17	15	17	18	16,35	17,0
Economia e							Demasiado texto. Alguma falta de revisão integral do documento. Parte final pouco adequada e sem uma efetiva conclusão/fecho.						
A5		14	14	15	18	14,95		16	15	16	18	15,9	15,4
A6		14	14	15	18	14,95		18	16	17	18	16,9	15,9
A7		14	14	15	18	14,95		17	17	16	18	16,85	15,9
Economia e JS													
A8		14	14	16	16	15	Bastante texto. Boa quantidade de imagens e dados (gráficos). Conclusão fraca.	18	18	18	20	18,3	16,7
A9		14	14	16	16	15		16	13	14	15	14,05	14,5
A10		14	14	16	16	15		18	17	18	18	17,6	16,3
A11		14	14	16	16	15		13	14	13	16	13,85	14,4
Economia e Desen.													
A12		18	12	17	17	16	Grande melhoria, após receção do feedback. Ainda com algum texto a mais, mas muito melhor esquematizado e com uma boa sequência. Bom início e fecho.	16	16	16	17	16,15	16,1
A13		18	12	17	17	16		17	18	16	18	17,25	16,6
A14		18	12	17	17	16		18	19	19	20	19	17,5
A15		18	12	17	17	16		16	15	15	16	15,3	15,7

Tabela 4 - Grelha de observação da apresentação dos trabalhos

Na componente geral, observa-se que a criatividade é um dos pontos menos bem classificados – uma vez mais por ser, eventualmente, algo pouco trabalhado ao longo dos anos – com o português a ser o mais bem classificado – de acordo com esperado.

Na componente individual, o português assume destaque positivo, muito embora sem grandes diferenças nas restantes componentes. No global, com uma avaliação muito boa, ou excelente.
Alexandre Tomé Leite

A classificação final compreendeu, assim, a ponderação em 30% das aulas, outros 30% da apresentação e, com 40%, o trabalho escrito. Observa-se que as classificações finais variaram entre 14 e 18, ou seja, entre bom e muito bom.

Classificação Final								
	Aulas (30%)			Apresentação (30%)			Trabalho escrito (40%)	
	Geral (50%)	Individual (50%)	Ponderação	Geral (50%)	Individual (50%)	Ponderação	Geral	Classificação final
Economia e Ecologia							18,05	
A1	17,4	20,0	18,7	17,7	19,1	18,4	18,1	18,3
A2	17,4	19,4	18,4	17,7	18,4	18,0	18,1	18,1
A3	17,4	15,2	16,3	17,7	17,0	17,3	18,1	17,3
A4	17,4	15,2	16,3	17,7	16,4	17,0	18,1	17,2
Economia e							15,0	
A5	16,9	18,7	17,8	15,0	15,9	15,4	15,0	15,9
A6	16,9	16,9	16,9	15,0	16,9	15,9	15,0	15,8
A7	16,9	17,2	17,1	15,0	16,9	15,9	15,0	15,9
Economia e JS							15,7	
A8	11,2	14,7	12,9	15,0	18,3	16,7	15,7	15,1
A9	11,2	13,4	12,3	15,0	14,1	14,5	15,7	14,3
A10	11,2	14,6	12,9	15,0	17,6	16,3	15,7	15,0
A11	11,2	13,7	12,5	15,0	13,9	14,4	15,7	14,3
Economia e Desen.							16,9	
A12	7,0	11,9	9,5	16,0	16,2	16,1	16,9	14,4
A13	7,0	13,0	10,0	16,0	17,3	16,6	16,9	14,7
A14	7,0	11,4	9,2	16,0	19,0	17,5	16,9	14,8
A15	7,0	10,2	8,6	16,0	15,3	15,7	16,9	14,0

Tabela 5 - Grelha de observação com as classificações finais

5.3. Entrevistas

5.3.1. O guião

Foram realizadas quatro entrevistas a quatro alunos. De forma a não enviesar resultados ou interpretações, o critério estabelecido na seleção dos participantes resultou de um pedido dirigido à turma para quem tivesse interesse e disponibilidade. Foram quatro os alunos que se disponibilizaram, pelo que não houve seleção adicional e foram todos admitidos para entrevista, de acordo com o guião que se segue.

1. Compara esta forma de trabalhar com a que estás habituado. Que diferenças encontraste? E são vantajosas? Porquê?
2. Se tivesses que salientar alguma coisa de mais interessante no processo, o que salientarias? Porquê?
3. A disciplina é um dos objetivos dos professores. Em que tipo de aulas te sentes mais "levado" a ser disciplinado? Porquê? Consideras que isso pode ter influência na tua autonomia enquanto aluno? Porquê?
4. Que efeitos julgas possa ter na vontade de trabalhar a distribuição direta de responsabilidades desde o início do trabalho? Porquê?
5. Outro dos grandes objetivos dos professores é o sucesso dos seus alunos e o desenvolvimento da sua autonomia. Ao confrontares aulas tradicionais com as que agora viveste, sentes resultados diferentes sobre esses problemas em função da natureza das aulas e do teu trabalho? Porquê?
6. Gostaste das aulas? Que me dizes sobre a relação que estabelecemos?
7. Se um dia vieres a ser professor, e porque queres "fazer" cidadãos responsáveis, empáticos e com sucesso, que tipo de aulas irás priorizar? Porquê?
8. Há alguma coisa mais que queiras dizer?

5.3.2. As respostas

As respostas foram variadas, tal como se apresentam de seguida organizadas por pergunta.

1. As principais diferenças encontradas foram:
 - a. Definição *a priori* de papéis definidos para os elementos do grupo;
 - b. Explicação detalhada do esperado;
 - c. Trabalho com uma estrutura já definida e com mais conteúdo;

Alexandre Tomé Leite

- d. Existência de 2 apresentações (uma de carácter formativo, antes da de avaliação);
- e. Facilidade no acesso a suporte técnico (computadores, *internet*, biblioteca);
- f. Aulas mais dinâmicas e inovadoras (professor mais novo);
- g. Maior *feedback* do trabalho desenvolvido (com vários pontos de situação e acompanhamento durante as aulas);
- h. Possibilidade de realizar boa parte do trabalho em aula;
- i. Necessidade de desenvolver uma maior autodisciplina (autonomia e responsabilização);

Relativamente às principais vantagens, algumas coincidiram com aquilo que foi identificado como principais diferenças. Em maior detalhe, apresentam-se as seguintes:

- a. Alíneas g e h supra identificadas;
- b. Trabalho de investigação mais rigoroso/"sério".

Foi, ainda, indicado como desvantagens a ilusão (resultante da falta de hábito) de se ter muito tempo para a realização do projeto, bem como o facto de estarem sujeitos a um tema em que só tiveram liberdade de escolha entre o conjunto disponível.

2. Como aspeto mais interessante do processo, foram indicados os seguintes:
 - a. Gestão do tempo, autonomia no mesmo (não dar para fazer no dia anterior todo o projeto);
 - b. Promove mais aprendizagem (vai além do currículo), com uma maior consciência do que o que foi realmente aprendido;
 - c. Trabalho em grupo, por ser uma preparação do futuro, de acordo com a distribuição das diferentes responsabilidades;
 - d. Enriquecimento com convidados especiais e especialistas na área que vieram abordar (técnicas de comunicação);
 - e. Apresentação do trabalho para a comunidade escolar (ainda que para poucas pessoas), pelo seu reconhecimento;
 - f. Aulas mais dinâmicas, nomeadamente, a do exterior.
3. Relativamente à disciplina, os alunos responderam essencialmente o exposto:
 - a. Maior indisciplina nestas aulas, uma vez que a própria metodologia implica mais ruído, conversa, movimentação;
 - b. A metodologia não influencia a disciplina, sim o professor;
 - c. A disciplina não se relaciona com a autonomia.

Alexandre Tomé Leite

4. Quanto à vontade de trabalho e distribuição da responsabilidade:
 - a. Existência de guião facilita a compreensão do que é esperado;
 - b. Tarefas que não sejam do agrado do aluno pode provocar desmotivação;
 - c. Necessidade de adaptar as tarefas no decurso do trabalho (não podem ser estáticas);
 - d. Relação entre ambos [motivação e distribuição de responsabilidades] pode não ter impacto, ie, não é claro para o aluno que tenha;
 - e. Extremamente importante a existência da distribuição de funções ou tarefas;
 - f. Sugestão de os alunos poderem ser eles a encontrar as funções mais relevantes.
5. Para o caso do impacto nos resultados e no desenvolvimento de autonomia do aluno, as respostas centraram-se em:
 - a. Desenvolvimento de outras [mais] competências;
 - b. Possibilidade de especialização decorrente da responsabilidade específica de cada um;
 - c. Maior desenvolvimento de autonomia, segundo esta metodologia, uma vez que o aluno é (tem de ser) mais responsável pelo seu trabalho;
 - d. Acesso à *internet* pode não ser positivo (para o alcance dos objetivos);
6. Relativamente às aulas e à relação com o professor, os pontos indicados foram todos positivos, com a exceção do primeiro:
 - a. Pontos de situação exercem pressão que pode não ser positivo;
 - b. Liberdade de movimentação e de alternar as tarefas que estava a fazer por iniciativa própria (autonomia);
 - c. Maior à vontade para questionar o professor para tirar dúvidas;
 - d. Atividades mais originais;
 - e. Trabalho de grupo positivo;
 - f. Convidados especiais tornam aula mais atrativa;
 - g. Relação mais “aberta” com os alunos e com carácter menos formal que o normal;
 - h. Relação boa, saudável, de confiança, com abordagem prática (sempre que tinha algum problema, chamava);
 - i. Predisposição permanente do professor “em ajudar os outros, maior entrega às aulas e aos alunos”;
 - j. Perceção de sinceridade e frontalidade com os alunos;

- k. Comportamento diferenciado e adaptado ao contexto de dentro e fora de aula, ie, “professor que não provoca distância professor-aluno fora de aula”;
 - l. Reconhecimento de calma, paciência e assertividade por parte do professor (“é difícil tirar do sério”), o que representa algo positivo na gestão e manutenção do controlo do comportamento dos restantes alunos;
7. Por fim, quanto ao tipo de aulas que os alunos pensavam que poderiam proporcionar enquanto docentes:
- a. Apresentação PowerPoint comentada, como se narrasse uma história, com disponibilização desses materiais aos alunos;
 - b. Práticas e menos teóricas;
 - c. Alunos mais autónomos, a trabalhar por si;
 - d. Criativas;
 - e. Expositivas, com interação permanente com os alunos para garantir que os alunos estão a acompanhar, com presença de humor também;
 - f. Garantir, pelo menos, um trabalho grande a ser feito durante o ano e com apresentação, trabalho esse a poder ser feito em grande parte em aula, com apoio do professor;
 - g. Utilização em abundância das TIC, com realização de mais trabalhos e menos testes sumativos (não considera que aprende tanto por estudar para testes).

A última questão não obteve nenhuma resposta adicional.

6. Discussão de resultados

Os resultados apresentados são baseados em três grandes tipos de fonte, o diário de bordo, as grelhas de observação e a entrevista. Os dois primeiros, como seria de esperar, estão em consonância um com o outro, uma vez que ambos dependem diretamente do observador participante que é exatamente o mesmo indivíduo. A análise e reflexão que é feita das aulas, do decorrer das mesmas, está alinhada com a avaliação e registos nas grelhas que o investigador fez, ainda que a segunda fonte incorpore já o artefacto final produzido.

Não querendo tirar todo o mérito e pertinência dessas duas primeiras fontes, na verdade, é a terceira fonte que permite corroborar, pelo menos, em parte aquilo que as outras duas apontam, tornando toda a análise de dados mais fidedigna e, ainda, conseguindo ir além da informação recolhida pelas duas primeiras fontes. É tão mais verdadeira e pertinente esta fonte, visto incorporar a perspetiva dos alunos.

Os resultados recolhidos, ainda que seja difícil apurar o quão conclusivos possam ser, indicam que, do ponto de vista de avaliação sumativa e classificativa, foram efetivamente positivos, embora se possa questionar em que medida a MTP contribuiu para os mesmos e se essa contribuição foi positiva ou negativa, comparativamente a uma metodologia mais clássica.

As grelhas de observação, em particular as das aulas, espelham o registado em Diário de Bordo, ou seja, com uma parte da turma com um comportamento mais adequado e alinhado com a metodologia, e uma outra parte nem tanto, bastante desligada do processo.

Por outro lado, as avaliações relativas à execução do cargo foram bastante positivas, sugerindo que as competências atitudinais que não foram observadas como tão positivas resultaram, eventualmente, da componente em que a divisão das tarefas complementares aos cargos não foram bem identificadas e distribuídas, que seriam da responsabilidade direta dos alunos. Claro está que, para essa tarefa, por poder haver alguma subjetividade, o professor poderia ter tido uma postura mais interventiva. De outra forma, a responsabilização devidamente orientada e acompanhada aparenta indicar que produz resultados positivos.

As apresentações, conforme grelha de observação, também apontam para um elevado domínio do assunto, bem como nas componentes de tratamento de informação e conteúdo, pelo que pode sugerir o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Importa, ainda, destacar que todas as componentes menos bem avaliadas nas grelhas de observação podem ser explicadas por os alunos não estarem minimamente familiarizados com a sua estimulação, podendo servir de indicador que a MTP, bem como toda a responsabilização relacionada poderiam ter tanto mais impacto quanto mais familiarizados estivessem os alunos. Tal como se baseia o Coaching, os seres humanos são seres de hábitos, que, quanto mais praticarem, mais eficientes serão.

Já as entrevistas dão-nos a informação sobre a relação pedagógica entre professor-aluno que apontam que uma boa relação não só está na base da manutenção da disciplina em sala de aula, como do envolvimento do aluno com as atividades desenvolvidas, ou seja, de acordo com as entrevistas, os alunos referem que gostariam de poder ter maior participação na decisão de todo o processo, desde a escolha da situação-problema, até a outros detalhes da avaliação e decurso dos trabalhos. Precisamente a partir daqui, o aluno tende a comprometer-se mais, responsabilizando-se, assim, pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem, que, baseado nas teorias construtivistas, do aprender fazendo, do aluno no centro desse processo, produz as aprendizagens duradouras, significativas.

A menção em poder-se ir além do currículo da disciplina sugere, também, que a metodologia utilizada é promotora de aprendizagens significativas.

Em suma, se por um lado tem-se a dificuldade em poder aferir-se e extrapolar conclusões por se tratar de um simples estudo de caso, havendo um conjunto de limitações e de questões que não se consegue responder ou ultrapassar, por outro, mesmo os pontos mais sensíveis sugerem que a MTP, suportando-se da responsabilização, tem impacto nas aprendizagens dos alunos que apontam como preferíveis a outras metodologias mais praticadas.

7. Conclusões finais

7.1. Conclusões

Volta-se à questão de investigação que norteou todo este projeto: será que a responsabilização promove a produção das aprendizagens significativas?

Pela taxonomia de Bloom (Arends, 2008), tem-se a transformação no objetivo geral da investigação: verificar o papel da responsabilização na promoção das aprendizagens significativas. Com o intuito de operacionalizar este objetivo central da investigação, procurou-se, numa dimensão cognitiva consequentemente não superior à do objetivo geral, alcançar os quatro objetivos específicos infra.

1. Perceber como a negociação das condições gerais do trabalho com alunos se relaciona com a responsabilização;
2. Compreender como a estruturação de um plano de trabalho se relaciona com a responsabilização;
3. Analisar como a exposição pública do trabalho final influencia a responsabilização;
4. Analisar como a aplicação da metodologia de trabalho projeto contribui para as aprendizagens significativas.

O relatório apresentado é fruto de uma consciência acerca da Escola atual, que, segundo uma entrevista recente a Joaquim Azevedo (Diário de Notícias, 2016), se encontra obsoleta, não respondendo às exigências dos alunos contemporâneos.

O trabalho desenvolvido constituiu, apenas, parte daquilo que seria um projeto realmente holístico e que dificilmente se poderia dizer que se trataria de uma única problemática. Na verdade, é só uma questão de ênfase para a problemática que se quer, por não ser exequível o seu tratamento na dimensão merecida.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, embora o instrumento por eleição utilizado para a recolha de informação tenha sido o Diário de Bordo, conforme foi passível de perceber pelas próprias entrevistas, há referência não só à apreciação daquilo que lhes foi possível negociarem, por poderem desempenhar com maior motivação as suas funções e como também à vontade de terem ainda mais autonomia ou poder negocial em todas as partes do processo, do início ao fim.

Foi extraordinário como o facto de a avaliação ter sido igualmente negociada no início, fez com que os alunos aceitassem melhor as suas componentes, mesmo no caso em que se viram afetados por tais critérios, como foi o caso da entrega tardia ou fora do prazo aceitável que implicou a perda de 1 valor na nota do trabalho final escrito.

O objetivo dois foi compreendido pelo registo em Diário de Bordo do sucedido em aula. Aquando a indicação aos alunos para estruturação de um plano de trabalho, com datas, partindo do fim para o momento em que se encontravam, no início, não só fez com que percebessem qual a desconstrução necessária dos passos, como a sua importância para garantir que seria exequível. Os alunos sentiram-se responsáveis por terem sido eles próprios a construir os seus planos e por terem sido eles a definir os respetivos responsáveis, sabendo a quem “cobrar” pelo que estivesse eventualmente em falta.

Já no terceiro objetivo, a partir do instrumento de recolha mencionado para o efeito – Diário de Bordo – foi observado alguns comentários dos alunos durante as aulas sobre a necessidade de melhorarem a sua performance, quer na qualidade do trabalho, quer na sua apresentação, após a aula com convidados especiais especialistas em comunicação em público. Os alunos ficaram sensibilizados para a necessidade de trabalhar também a sua comunicação, particularmente, a não-verbal, que tanto passava despercebida até então.

Um dos alunos, na entrevista, ainda destacou que a existência de uma apresentação à comunidade escolar era uma das partes mais interessantes do processo, tendo servido como motivação para um maior empenho da sua parte e, no final, como reconhecimento do seu trabalho. Desta forma, há evidência que uma apresentação, ainda que numa pequena escala, à comunidade escolar ou a um outro público além da própria turma serve como motivação e que leva os alunos a cumprirem mais as suas responsabilidades, de forma a não falharem, tendo em conta a sua exposição perante terceiros.

O quarto objetivo, talvez o mais difícil, foi aquele que, desde o início, se assumiu a necessidade de ter os três grandes instrumentos de recolha de informação – Diário de Bordo, Grelha de Observação e Entrevista.

Do ponto de vista menos subjetivo, as grelhas de observação na produção dos artefactos que serviram como documentos para a avaliação, indicam que os mesmos Alexandre Tomé Leite

foram efetivamente de qualidade, no mínimo, boa, bem como o domínio observado durante as apresentações foi bastante elevado. Por outro lado, embora os resultados fossem positivos, não foram necessariamente alcançados pela responsabilização desenvolvida no processo da MTP, uma vez que alguns dos seus parâmetros de observação foram aqueles em que os alguns dos alunos foram menos bem classificados – como por exemplo, no desempenho das suas funções dos cargos atribuídos.

As entrevistas foram relativamente consensuais: menção a uma maior aprendizagem, além do próprio currículo do programa da disciplina; sugestões sobre como melhorar o processo ou menção a alguns detalhes, como existência de um guião sobre as suas funções foram revelando como os alunos estavam por dentro dos seus temas de trabalho, quer durante as aulas (Diário de Bordo), quer no final com as apresentações.

Foi possível, também, confirmar que, segundo os alunos entrevistados, a relação estabelecida pelo professor com os alunos, assente na preocupação permanente, na compreensão das dificuldades do aluno, ou seja, a relação de empatia foi, por eles, destacada como principal motivo para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas. Sem esse tipo de relacionamento, os alunos indicavam que seria difícil captar-lhes a sua atenção e interesse para as aulas, para o trabalho a desenvolver.

O Diário de Bordo chamou a atenção, também, de como os alunos procuravam uma maior interdisciplinaridade no desenvolvimento dos seus trabalhos, baseado nos seus conhecimentos noutros saberes, como no Direito, na Estatística, na História, nas TIC, visto que a MTP promove as conexões e compreensão da necessidade de uma visão holística sobre uma dada situação-problema, tal como mencionado por alunos durante as aulas.

Por fim, será que a responsabilização promove a produção das aprendizagens significativas? De acordo com este relatório, com as evidências encontradas na prática de ensino supervisionada, no contexto específico desta turma, do ensino privado, a resposta é: sim. Quanto ao seu peso, seria necessário um trabalho com uma durabilidade maior no tempo, não só para recolher mais informação, como monitorizar alunos ao longo do seu percurso escolar e académico.

Em suma, além do já mencionado sobre como, pelo menos, em parte a responsabilização pode efetivamente promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas, duráveis no tempo, indo ao encontro das preferências dos alunos, foram encontradas algumas evidências que não haviam sido previstas. O caso de uma maior “indisciplina” em sala de aula, natural do próprio processo, a promoção clara de autonomia (que se pode relacionar com a responsabilização desenvolvida) e, sobretudo, a evidência de um aumento de motivação na MTP foram os pontos de maior destaque.

7.2. Limitações do estudo

As principais limitações encontradas deste estudo foram de duas naturezas, ou de, talvez, de uma só, embora por duas perspetivas ou necessidades diferentes: para que os seus resultados pudessem ser ainda mais conclusivos, seria necessário uma maior duração do estudo, com monitorização de alunos ao longo de anos e com existência de um grupo de controlo – sem aplicação da metodologia em causa – para efetivamente poder validar as aprendizagens ao longo do tempo; além disso, o facto de os alunos revelarem a falta de hábito de trabalho segundo a MTP requeria uma extensão no tempo de aplicação, para que houvesse um período de habituação.

Muito embora não tenha sido uma limitação deste estudo em questão, um dos pontos mais sensíveis no recurso à MTP passa pelas competências do professor em ter um papel diferente do normal, isto é, o professor enquanto orientador, líder democrático, negociador do processo.

Por outras palavras, a aplicação da MTP, ou de outras pedagogias ativas poderiam ser analisadas à luz de outros problemas, ou objetivos diferentes, numa investigação mais complexa que procure compreender a pertinências dessas pedagogias.

Ainda assim, mesmo na tentativa de focalização, o trabalho em si requer tempo e uma dedicação elevada para poder ser analisado devidamente, o que poderá ser uma das limitações a ser verificadas posteriormente e que poderá enviesar os resultados e sua interpretação. Um possível doutoramento que procure compreender o problema – o que pode e como pode promover aprendizagens significativas – de uma perspetiva mais holística poderá ser uma continuidade deste trabalho.

8. Reflexão final

Por onde começar?

Hoje, dia 9 de outubro de 2017, data em que termino mais uma grande meta da minha vida. Embora ainda falte a defesa do relatório, a verdade é que o sentimento de término principal é hoje, no dia em que entrego o relatório. A defesa será, apenas, o momento em que apresento o meu trabalho, com todas as suas valências e limitações.

Se me orgulho do que fiz? Sim. Se me orgulho do que entrego? Seguramente que poderia ser muito melhor, seguramente que poderia ficar muito mais satisfeito. Faltou-me o tempo, faltaram-me recursos, faltou-me a disponibilidade física, mental e emocional. Entrego este relatório com a crença de que, mesmo não espelhando na íntegra o meu trabalho e/ou o meu potencial, permite elucidar um pouco daquilo que acredito: o empenho no aluno – propositadamente no singular – e os processos de envolvimento, compromisso e responsabilização são fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos capazes de fazer e, mais do que isso, cidadãos que farão a diferença para procurarem deixar o mundo um pouco melhor do que o encontraram – últimas palavras dirigidas aos escoteiros pelo seu fundador, Baden Powell.

À medida que for recuando no tempo, observo que tive diferentes momentos, com diferentes aprendizagens e diferentes sentimentos. O último ano foi particularmente mau por ter sido um ano de prorrogação, sem maior valor acrescentado para a conclusão desta etapa.

Os dois anos anteriores já foram mais significativos. O segundo, ano essencialmente de estágio e de maior contacto com a prática de ensino supervisionada, foi aquele que mais motivou para o trabalho a realizar no futuro por me aproximar efetivamente do propósito profissional, que passa pelo trabalho com jovens e seu respetivo desenvolvimento.

No primeiro ano, muito embora já tivesse iniciado o meu estágio no CLF, com uma dedicação superior àquela esperada pelo próprio mestrado ou exigida em termos curriculares, o sentimento, no colégio, era mais próximo de *outsider*.

Por outro lado, foi o ano de maior aprendizagem teórica. Em termos de unidades disciplinares teóricas, o primeiro semestre foi aquele mais motivador, quer pela novidade, quer pela constatação que muitas das ideias ou crenças que já detinha sobre

Alexandre Tomé Leite

vários temas relacionados com a educação tinham a sua razão de existência, corroboradas por diversos autores da área.

No geral, apreciei a experiência de estudar numa cidade longe da minha de residência e de trabalho, das noites mal dormidas, das horas e horas de viagens; do contacto com os colegas e desenvolvimento de algumas amizades; dos trabalhos de grupo e, claro, de, pelo menos, alguns dos professores que senti que a sua experiência e entrega ao trabalho que desenvolvem é inspiracional.

Provavelmente, um dos pontos que mais me surpreendeu e satisfeito deixou foi a constatação que o paradigma atual da educação se aproxima do reconhecimento de metodologias ativas, em que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, perspectiva essa já reconhecida e base do método escotista, Movimento este com mais de 100 anos de existência, a desenvolver jovens, de uma forma integral, enquanto complemento à educação formal, à Escola.

Acredito que a existência deste Mestrado é crucial para a formação de novos professores, com inúmeros pontos positivos, na sua interdisciplinaridade, tal como considero que o mesmo pode sofrer ainda algumas melhorias, melhorias essas que eu estaria totalmente disponível e interessado em poder fazer parte delas, quanto mais não seja, na sua génese, conceção, ou, se for o caso, na sua concretização, implementação.

Como terminar?

Em jeito de balanço, termino com o sentimento que me fez mudar profissionalmente, o sentimento que me levou ao Instituto da Educação, pela primeira vez, apenas para ir assistir a umas apresentações dos relatórios finais de uns colegas: a minha paixão é acreditar que posso trabalhar todos os dias para poder ser e servir de exemplo aos jovens, em particular, apoiando-os no seu desenvolvimento integral.

Referências

- Abrantes, Paulo (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática: A experiência do Projecto MAT789* (tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Ausubel, D., Novak, J. e Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana
- Diário de Notícias (2016, 25 de janeiro). *Entrevista com Joaquim Azevedo, investigador e professor da Universidade Católica, doutorado em Ciências da Educação*. Disponível em: <http://www.dn.pt/portugal/interior/o-nosso-modelo-escolar-e-do-sec-xviii-e-nao-esta-adaptado-a-realidade-4997445.html>
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, António (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (tradução da 1^a edição de 1991)
- Boutinet, Jean-Pierre (2002). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Buber, M. (1974). *EU e TU*. Introdução e tradução de Von Zuben, Newton A., São Paulo: Moraes.
- Colégio Luso-Francês (2011). *Projeto curricular*. Porto: CLF.

- Cortesão, Luiza, Leite, Carlinda, e Pacheco, José Augusto (2001). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cosme, Ariana, e Trindade, Rui (2001). *Área de projecto*. Porto: Asa Editores.
- Doll, Ronald C. (1986). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (sixth Edition ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Ferreira, Carlos Alberto (2009). *A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, 43(1) (pp. 143-158).
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Hernández, Fernando (1998). *Transgressão e Mudança na educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: ARTMED.
- Leite, Elvira, Malpique, Manuela, e Santos, Milice (1989). *Trabalho de projecto (1): Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, Elvira, Malpique, Manuela, e Santos, Milice (1990). *Trabalho de projecto (2): Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, P. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/17856>.
- Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2005). *Programa de Economia C*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/economia_c_12.pdf
- Província Portuguesa das Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora (2004). *Projeto Educativo*. Porto: PPFMNS
- Powell, B. (1993). *Escutismo para rapazes. Manual de Educação Cívica pela Vida ao Ar Livre*. Lisboa: Corpo Nacional de Escutas. (tradução da 1ª edição de 1908)

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências*

Sociais. Lisboa: Gradiva.

Rangel, Manuel e Gonçalves, Cláudia (2011). *A metodologia de trabalho de*

projeto na nossa prática pedagógica. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos
Educativos. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>.

Rogers, C. R. (1985). *Liberdade de Aprender: Em nossa década*. Porto Alegre: Artes

Médicas.

Skovsmose, Ole (2000). Cenários para investigação. *Bolema*, 14, 66-91.

Anexos

Anexo I – Plano Temporal de Economia C

Temas e unidades letivas	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Maio	Junho
Unidade I – O crescimento e desenvolvimento	34 TLP									
Crescimento económico e desenvolvimento										
O crescimento económico moderno										
Desigualdades atuais de desenvolvimento										

Temas e unidades letivas	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Maio	Junho
Unidade II – A globalização e a regionalização económica do mundo				36 TLP						
A mundialização económica										
A globalização do mundo atual										
A globalização dos países em desenvolvimento										
A regionalização económica mundial – áreas económicas										

Temas e unidades letivas	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Maio	Junho
Unidade III – O desenvolvimento e utilização dos recursos humanos							15 TLP			
O desenvolvimento e a questão demográfica										
O desenvolvimento e os recursos naturais										
Unidade IV – O desenvolvimento e os Direitos Humanos								17 TLP		

Tabela 6 - Plano temporal de Economia C

Legenda: TLP – Tempos letivos previstos (50min cada)

Anexo II – Planificação de longo prazo

Economia C | 12º ano | Ciências Socioeconómicas | 2015/2016

Fio condutor: sensibilizar para a compreensão de fenómenos humanos mundiais segundo diferentes perspetivas, através de uma responsabilização do aluno pelo seu processo de aprendizagem.					
Conteúdos	Competências do domínio cognitivo	Competências do domínio das atitudes	Métodos / Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Unidade I – Crescimento e desenvolvimento;</p> <p>Unidade II – A globalização e regionalização económica do mundo;</p> <p>Unidade III – O desenvolvimento e a utilização dos recursos;</p> <p>Unidade IV – O desenvolvimento e os Direitos Humanos;</p>	<p>-Compreender a perspetiva da Ciência Económica na análise dos fenómenos sociais;</p> <p>-Integrar os fenómenos económicos no contexto dos fenómenos sociais;</p> <p>-Compreender conceitos económicos fundamentais;</p> <p>Utilizar corretamente a terminologia económica;</p> <p>-Conhecer aspetos relevantes das economias portuguesa e da UE;</p> <p>-Compreender aspetos relevantes da organização económica das</p>	<p>-Desenvolver hábitos e métodos de estudo;</p> <p>-Desenvolver competências no domínio do “aprender a aprender”;</p> <p>-Desenvolver o gosto pela pesquisa;</p> <p>-Desenvolver capacidades de compreensão e de expressão oral e escrita;</p> <p>-Pesquisar informação em diferentes fontes, recorrendo nomeadamente às TIC;</p> <p>-Analisar documentos de diversos tipos – textos de autor, notícias da imprensa, dados estatísticos, documentos audiovisuais;</p> <p>• Interpretar quadros e gráficos;</p> <p>-Elaborar sínteses de conteúdo de documentação analisada;</p> <p>-Utilizar processos de análise quantitativa dos fenómenos económicos</p>	<p>- Aprendizagem ativa, ou seja, abordagens que encorajam os participantes a implicar-se em oportunidades de aprendizagem;</p> <p>-Negociação de objetivos, i.e., abordagens em que as atividades têm em conta as motivações e interesses de cada participante;</p> <p>-Demonstração, prática e reflexão sobre a prática, ou seja, abordagens em que se propõem</p>	<p>-Livros e revistas de carácter científico, como Economia Pura, Análise Social e Cadernos de Economia, entre outras;</p> <p>-Jornais (de locais a internacionais) e revistas de carácter informativo;</p> <p>-Estatísticas disponibilizadas por organismos nacionais e internacionais (INE, Ministérios, Comissões de Coordenação Regional, Autarquias, Comissão Europeia e Parlamento Europeu, Instituições da ONU, OCDE, etc.);</p> <p>-<i>Sites na Internet</i>, quer de organismos nacionais e internacionais, quer de bases de dados e de informações diversificadas;</p>	<p>-Avaliação diagnóstica;</p> <p>-Avaliação formadora (reguladora);</p> <p>-Avaliação formativa;</p> <p>-Avaliação sumativa.</p> <p>Instrumentos:</p> <p>-Testes;</p> <p>-Grelha de registo de atitude cívica;</p> <p>-Grelhas de registo de trabalhos de casa;</p> <p>-Grelha de autoavaliação;</p> <p>-Fichas de trabalho;</p>

Alexandre Tomé Leite

Fio condutor: sensibilizar para a compreensão de fenómenos humanos mundiais segundo diferentes perspetivas, através de uma responsabilização do aluno pelo seu processo de aprendizagem.					
Conteúdos	Competências do domínio cognitivo	Competências do domínio das atitudes	Métodos / Estratégias	Recursos	Avaliação
	sociedades, bem como da sua evolução; -Compreender características fundamentais do mundo atual – desigualdades económicas, regionalização económica, mundialização e globalização, crescimento populacional e consumo intensivo de recursos naturais; -Conhecer tendências da economia mundial; -Problematizar a situação político-económica mundial, europeia e portuguesa à luz dos Direitos Humanos.	-Utilizar técnicas de representação da realidade económica -Fazer comunicações orais com apoio de suportes diversificados de apresentação da informação; -Estruturar respostas escritas com correção formal e de conteúdo; -Elaborar projetos de trabalho, realizá-los e avaliá-los; -Desenvolver o espírito crítico; -Desenvolver a capacidade de intervir de forma construtiva -Desenvolver a capacidade de discutir ideias, de as fundamentar corretamente e de atender às ideias dos outros, integrando-as na sua análise; -Desenvolver o espírito de tolerância, de respeito pela diferença e de cooperação; -Desenvolver o espírito criativo e de abertura à inovação.	modelos práticos, se promove a sua utilização e se dão oportunidades de refletir sobre eles; -Avaliação contínua, i.e., abordagens que promovem a investigação e a reflexão como meios de revisão da aprendizagem; -Apoio, ou seja, abordagens que ajudam os indivíduos a correr riscos.	-CD-Roms (enciclopédias, bases de dados, temáticos com objetivos didáticos); -Programas de televisão, quer informativos, quer documentais; -Filmes e documentários, considerados oportunos e adequados, disponíveis no mercado, nomeadamente em VHS e DVD; -Diapositivos disponíveis no mercado e/ou elaborados por professores e, eventualmente, por alunos; -Dossiers temáticos, de organização progressiva e cumulativa; -Transparências/PPT disponíveis no mercado e/ou elaboradas por professores e, eventualmente, por alunos; -Visitas de estudo.	- Relatórios e fichas de visitas de estudo; -Trabalhos de grupo; -Trabalhos individuais; -Dinâmicas.

Tabela 7 - Planificação de longo prazo de Economia C

Alexandre Tomé Leite

Anexo III – Planificação de médio prazo: O desenvolvimento e os Direitos Humanos

Conteúdos	Competências Centrais	Objetivos	Métodos Estratégicos	Recursos	Calendarização	Avaliação
<p>1. Crescimento e desenvolvimento</p> <p>1.1. Crescimento económico e desenvolvimento</p>	<p>-Compreender os conceitos de crescimento económico e de desenvolvimento;</p>	<p>- Distinguir crescimento económico de desenvolvimento;</p> <p>-Situar os fenómenos do crescimento económico e do desenvolvimento no contexto da RI e da sua evolução;</p> <p>-Reconhecer os indicadores como instrumentos de medida do desenvolvimento;</p>	<p>-Utilização das TIC;</p> <p>-Responsabilização dos alunos pela aprendizagem, através da atribuição de funções e tarefas nos grupos de trabalho formados;</p> <p>-Seguimento das estratégias e métodos da planificação de longo prazo;</p>	<p>-Quadro e material de escrita no mesmo;</p> <p>-Apresentações powerpoint, que incorporam vídeos;</p> <p>-PC;</p> <p>-Projeto;</p> <p>- <i>Internet</i>.</p>	<p>- 13 TLP, setembro a meados de outubro;</p>	<p>-Avaliação diagnóstica: dinâmica sobre os países ricos vs desenvolvidos;</p> <p>-Avaliação formativa: realização das fichas de final de subunidade;</p> <p>-Avaliação sumativa: realização de dois testes sumativos.</p>

1.2. O crescimento económico moderno	.	<ul style="list-style-type: none"> -Distinguir indicadores simples de indicadores compostos; -Interpretar indicadores de desenvolvimento; -Referir limitações dos indicadores como medida do desenvolvimento -Constatar o crescimento económico de algumas economias nos últimos 2 séculos; -Caracterizar genericamente as economias desenvolvidas e as economias subdesenvolvidas através de conjuntos variados de indicadores; 			-13 TLP, fim de outubro a fim de novembro;	
--------------------------------------	---	---	--	--	--	--

Tabela 8 - Planificação a médio prazo - A comunidade internacional

Anexo IV – Dimensão dos objetivos da Unidade

Objetivos Conteúdos	Conhecer	Compreender	Aplicar	Analisar	Sintetizar	Avaliar	Criar
	X	X	X				
O	X	X	X	X		X	
	X	X	X	X	X	X	

Tabela 9 - Matriz dos conteúdos de médio prazo e das respetivas dimensões dos objetivos

Anexo V – 1º Plano da aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	28-04-2016	10h15-11h05	12°C	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	4. O desenvolvimento e os DH 4.1. DH – noção, evolução e características
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a evolução verificada no reconhecimento dos DH; • Sensibilizar para os DH.

2.Sumário
Direitos Humanos – noção, evolução e características. Dinâmica sobre os DH; passagem de vídeo e exploração do mesmo.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na aula e saída para um espaço amplo, onde possam dispor-se, em linha e lado a lado, de forma a conseguirem avançar para a frente.</p> <p>Dinâmica sobre DH (com avaliação diagnóstica incorporada) – Cada aluno recebe um papel com a personagem que indica alguns pontos da sua história.</p> <p>Exemplos (para 15 alunos):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. És filho, com 14 anos, de um presidiário. Vives com a tua mãe e com os teus irmãos mais novos. 2. És filho único, de pais médicos. Estás prestes a fazer 18 anos. 3. És uma rapariga de 16 anos, filha de pais religiosos onde, na tua cultura, o acesso à educação é só para rapazes. 4. És um rapaz pigmeu (povo escravizado pelo povo bantos), de 17 anos, órfão e com uma irmã e um irmão mais novos. 5. És um rapaz, de 18 anos, judeu, porque a tua família é judia. Em casa, a tua opinião é sempre rejeitada e ignorada. És obrigado a concordar com tudo o que seja decidido pelos teus pais. 6. És uma rapariga de 17 anos, com um irmão mais novo, refugiados, mas que nenhum país vos concede asilo. O teu país está em guerra desde que nasceste e os teus pais só conseguiram enviar-te a ti ao teu irmão para fora do país há um ano, mas eles não puderam vir juntos. 7. És um rapaz, de 10 anos, e trabalhas numa fábrica para ajudar a tua mãe. Vives com a tua mãe e tua avó. 8. És um rapaz, de 18 anos, com vários problemas de saúde, nomeadamente de locomoção (paraplégico). Os teus pais têm rendimentos muito baixos. 9. És um rapaz, de 17 anos, predestinado a casares-te com uma rapariga que tem 13 anos, daqui a um ano. O teu estrato social é médio-alto.

Alexandre Tomé Leite

10. És uma rapariga, de 13 anos, predestinada a casares-te para o ano, com um rapaz que tem 17 anos de uma classe socioeconómica média-alta. És irmã de um rapaz de 15 anos cego e vocês vivem com os avós paternos.
11. És um rapaz cego de 15 anos. Vives com uma irmã de 13 anos, que se vai casar para o ano, e com os teus avós paternos.
12. És um rapaz de 17 anos, filho de pais professora e empresário, respetivamente. Vives com eles e com um irmão do primeiro casamento do teu pai, que está a tirar mestrado numa conceituada universidade no exterior. Vives com uma pressão enorme de tirar sempre as melhores notas e não te permitido “perderes tempo” com descanso ou lazer.
13. És um rapaz, de 18 anos, que te prostituís para pagares a tua faculdade. Vives com o teu pai que mal se lembra que existes.
14. És uma rapariga, de 17 anos, recém-mãe. Vives com a tua mãe e com uma tia. A tua mãe está desempregada há 5 anos.
15. És um rapaz, do interior de Portugal, durante muitos anos, tinhas de sair de casa às 6h da manhã para conseguires chegar a tempo à escola. Tens 15 anos, vives com os teus pais e com mais 4 irmãos.

O professor começa por pedir-lhes que leiam o papel só para si e que comecem a construir o resto da história. Para facilitar esse processo, o professor pode pedir para fecharem os olhos, e comecem por imaginar-se a nascer; com alguns segundos de intervalo entre as orientações, pode dar outras, como é caso de se imaginarem com os primeiros meses de vida, que contacto têm com os seus progenitores (se tiverem), quem os rodeia, etc.; pode passar para indicações da infância e adolescência, dos locais que viveram, com quem, por onde passeavam, como era a paisagem, se tinham amigos, etc.. Este momento deverá não ser superior a 2min.

De seguida, o professor, com uma lista pré-feita de afirmações – que contemplem os DH – começa por dizer uma a uma, sendo que os alunos devem dar um passo em frente, sempre que, para a personagem construída, a resposta seja positiva, ou ficar no sítio, quando for negativa.

Exemplo de afirmações:

1. Nunca fui privado de comida.
2. Nunca fui privado de ir à escola.
3. Sempre vivi com a minha família.
4. Nunca me senti preso.
5. Sempre me senti respeitado.
6. Sempre me senti amado.
7. Nunca senti que a minha vida esteve em risco.
8. Nunca fui privado de acesso à cultura.
9. Sempre senti que tive direito a ser criança.
10. Nunca senti que fui privado dos Direitos Universais da Humanidade.

No final, há espaço a uma reflexão sobre a disposição dos alunos, com uma leitura da informação contida no papel inicial de cada um.

Questões guias para reflexão (que pode ser já em sala de aula):

- De que direitos falamos aqui (avaliação diagnóstica)?
- Há mais direitos importantes que vocês sentem a falta deles nas vossas personagens (continuação da avaliação diagnóstica)?
- Têm todos os mesmos direitos?
- Deveriam ter?

30-33: Regresso à sala e o professor dita o sumário.

33-43: Visualização do vídeo sobre os DH.

43-50: O professor explora o vídeo, fazendo conexão com a dinâmica anterior e concluindo a introdução aos DH.

Questões de exploração:

1. O que são, afinal, os DH?
2. Concordam que sejam universais?
- 2.1. Se sim, o que é que os torna universais?
3. Desde quando se começou a falar nos DH?
4. Consideram que já não é preciso fazer mais nada para garantir os DH?
5. O que é que nós (vós) fazemos (fazeis) para assegurar que todos têm os mesmos direitos?

4. Recursos

Quadro e material de escrita para esse quadro;
Tiras de papel para distribuir com as respetivas personagens;
PC;
Colunas;
Projetor;
Internet ou vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc>.

5. Avaliação

Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos; avaliação diagnóstica (através da dinâmica inicial).

Anexo VI – 2º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	02-05-2016	10h15-11h05	12°C	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	5. O desenvolvimento e os DH 5.1. DH – noção, evolução e características
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a evolução verificada no reconhecimento dos DH; • Sensibilizar para os DH; • Desenvolver capacidades de organização em grupo.

2.Sumário
Conclusão da aula anterior. Esclarecimento sobre o funcionamento do trabalho ser desenvolvido.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na aula e indicação do sumário.</p> <p>5-15: Conclusão da aula anterior.</p> <p>O professor explora o vídeo passado na aula anterior, fazendo conexão com a dinâmica de abertura e concluindo a introdução aos DH.</p> <p>Questões de exploração:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. O que são, afinal, os DH? 7. Concordam que sejam universais? 7.1. Se sim, o que é que os torna universais? 8. Desde quando se começou a falar nos DH? 9. Consideram que já não é preciso fazer mais nada para garantir os DH? 10. O que é que nós (vós) fazemos (fazeis) para assegurar que todos têm os mesmos direitos? <p>15-40: O professor explana as condições da realização do trabalho.</p> <p>Informação a transmitir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constituição de 4 grupos, 3 de 4 e 1 de 3; • Cada grupo terá de indicar um coordenador (coordenação geral, monitorização do trabalho de todos e respetivo apoio, monitorização do programa e do tempo despendido), um adjunto (que será a ponte preferencial entre o grupo e o professor), um revisor do trabalho (responsável por garantir que toda a informação que passa

Alexandre Tomé Leite

para o professor se encontra devidamente estruturada e bem apresentada) e a(s) respetiva(s) função(ões) principal(is) do(s) restante(s);

- Cada grupo terá um subtema da unidade, que será escolhido, de acordo com velocidade de constituição dos grupos e da escolha pelos próprios;
- Os subtemas são: Economia e Justiça e Social; Economia e Cidadania; Economia e Ecologia; Economia, desenvolvimento e DH;
- Cada grupo terá de trabalhar sobre o seu tema, enfatizando qual (ais) o(s) DH diretamente envolvido(s);
- O trabalho de pesquisa deve ir além do manual;
- Cada grupo precisará produzir um trabalho escrito de suporte entre 8 a 10 páginas, sem contar com capas, sumários, referências e anexos (pontos 3, 4 e 5 abaixo designados);
- Para além do trabalho escrito de suporte, cada grupo terá de apresentar o mesmo através da produção de um artefacto à sua escolha (PPT, vídeo, *sketch*, fotografias, etc.), que será apresentado a parte da comunidade escolar e, eventualmente, afixado, se aplicável;
- Cada grupo terá 15 a 20min para a apresentação;
- Todos os elementos do grupo terão de participar na apresentação;
- Dia 23 de maio, serão feitas as apresentações à turma, com possibilidade de melhoria para apresentação final, à comunidade, dia 30 de maio (deverá ser dado *feedback* sobre o respetivo trabalho quer pelo professor, quer pelos alunos);
- O trabalho escrito deverá ser enviado por *email* até dia 27 de maio, 23h59;
- Se quiserem receber *feedback* do mesmo, sobre como melhorar, este deverá ser enviado até dia 20 de maio, 23h59;

Avaliação

- Prazos e tempos cumpridos;
- Criatividade (da apresentação/artefacto produzido);
- Empenho revelado, sobretudo, durante as aulas;
- Trabalho de equipa;
- Diversidade (qualidade) de fontes de informação e pesquisa;
- Autonomia;
- Conteúdo;
- Português;
- 30% trabalho nas aulas e de preparação + 30% apresentação + 40% trabalho escrito.

Trabalho Escrito

1. Capa + contracapa
2. Sumário
3. Introdução (1 página)
4. Corpo (restantes, de 5 a 7 páginas)
5. Conclusão + Reflexão (1+1 páginas)
6. Referências
7. Anexos

40-50: Constituição dos grupos, das respetivas funções de cada um e indicação dos temas (pelos próprios).

4. Recursos

Alexandre Tomé Leite

Quadro e marcadores para esse quadro;
 PC;
 Colunas;
 Projetor;
 Internet.

5. Avaliação

Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Anexo VII – 4º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	05-05-2016	10h15-11h05	12°C	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	6. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a MTP; • Desenvolver capacidades de organização e trabalho em grupo.

2.Sumário
Início da MTP: pesquisa inicial sobre os subtemas de cada grupo.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na aula.</p> <p>5-10: Reunião com os adjuntos. O professor fala sobre os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de trabalhar fora da sala de aula, desde que, durante os tempos letivos, as autorizações sejam tratadas o mais brevemente possível, caso aplicável; • A aula de 19 (ou uma de 23 de maio) será utilizada para desenvolver técnicas de comunicação/apresentação em público; • No final de cada aula, cada grupo terá de reportar o que foi feito até então. <p>10-40: Trabalho em grupo (na verdade, o trabalho de grupo inicia-se desde o momento de entrada da aula até ao fim da mesma, sendo que, no início e no fim, os adjuntos reúnem-se com o professor).</p> <p>40-50: Cada adjunto, um de cada vez, reúne-se com o professor para reportar o que foi feito.</p>

4. Recursos
<p>Quadro e material de escrita para esse quadro;</p> <p>Sala de informática para utilização dos computadores e da <i>internet</i>;</p> <p>Manual de Economia C da Porto Editora;</p> <p>PC;</p> <p>Projector.</p>

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Alexandre Tomé Leite

Anexo VIII – 5º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	09-05-2016	10h15-11h05	12°C	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	7. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a MTP; • Desenvolver capacidades de organização e trabalho em grupo; • Desenvolver técnicas de investigação e pesquisa.

2.Sumário
Continuação do trabalho de pesquisa dos grupos.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na aula. O professor dá os parabéns pela participação dos alunos no YBT 2016.</p> <p>5-10: Reunião com os adjuntos. O professor fala sobre os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirmação sobre as datas de apresentação (30 e 31 de maio); • Tendo em conta a aula para desenvolver técnicas de comunicação/apresentação em público, solicitação de um voluntário por grupo para discursar sobre os DH (pode focar-se no artigo que lhe for mais importante, ou aquele que considera ser o menos concretizado, ou genericamente sobre todos, ou etc.) durante 3 a 5min, que deverá ser indicado até à aula de dia 12 de maio; • No final de cada aula, cada grupo terá de reportar o que foi feito até então. <p>10-40: Trabalho em grupo (na verdade, o trabalho de grupo inicia-se desde o momento de entrada da aula até ao fim da mesma, sendo que, no início e no fim, os adjuntos reúnem-se com o professor).</p> <p>40-50: O professor circula pelos diferentes grupos, interagindo com eles, com o principal intuito de se fazer sentir presente e que os alunos podem contar consigo.</p>

4. Recursos
<p>Quadro e material de escrita para esse quadro;</p> <p>Sala de informática para utilização dos computadores e da <i>internet</i>;</p> <p>Manual de Economia C da Porto Editora;</p> <p>PC;</p> <p>Projektor.</p>

Alexandre Tomé Leite

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Anexo IX – 6º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	09-05-2016	11h10-12h00	12°C	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	4. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a MTP; • Desenvolver capacidades de organização e trabalho em grupo; • Desenvolver técnicas de investigação e pesquisa.

2.Sumário
Continuação do trabalho de pesquisa dos grupos.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na aula.</p> <p>5-10: Continuação do trabalho em grupo (na verdade, o trabalho de grupo inicia-se desde o momento de entrada da aula até ao fim da mesma, sendo que, no início e no fim, os adjuntos reúnem-se com o professor). O professor deve estar atento ao comportamento e toda a conduta dos alunos (fazendo o respetivo registo), mantendo um nível de ruído baixo, apesar da tendência natural para este tipo de dinâmica de trabalho.</p> <p>40-50: Cada adjunto, um de cada vez, reúne-se com o professor para reportar o que foi feito durante a manhã.</p>

4. Recursos
<p>Quadro e material de escrita para esse quadro;</p> <p>Sala de informática para utilização dos computadores e da <i>internet</i>;</p> <p>Manual de Economia C da Porto Editora;</p> <p>PC;</p> <p>Projektor.</p>

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Anexo X – 7º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	12-05-2016	10h15-11h05	12ºC	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	8. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a MTP; • Desenvolver capacidades de organização e trabalho em grupo; • Desenvolver técnicas de investigação e pesquisa.

2.Sumário
Continuação do trabalho de pesquisa dos grupos.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na aula.</p> <p>5-10: Reunião com os adjuntos. O professor fala sobre os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirmação da data da aula de desenvolvimento de técnicas de comunicação (23 de maio, ao segundo tempo); • Relembrar que os grupos precisam de confirmar até ao final da aula o voluntário para discursar sobre os DH (pode focar-se no artigo que lhe for mais importante, ou aquele que considera ser o menos concretizado, ou genericamente sobre todos, ou etc.) durante 3 a 5min; • De acordo com o que os grupos traçaram no seu plano de trabalhos, os grupos terão de identificar o que já foi feito e o que falta fazer do que era suposto já ter sido feito; • Principais dificuldades sentidas até agora. <p>40-50: Cada adjunto, um de cada vez, reúne-se com o professor para reportar o que foi feito durante a manhã.</p>

4. Recursos
<p>Quadro e material de escrita para esse quadro;</p> <p>Sala de informática para utilização dos computadores e da <i>internet</i>;</p> <p>Manual de Economia C da Porto Editora;</p> <p>PC;</p> <p>Projector.</p>

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Alexandre Tomé Leite

Anexo XI – 8º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	16-05-2016	10h15-11h05	12ºC	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	9. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a MTP; • Desenvolver capacidades de organização e trabalho em grupo; • Desenvolver técnicas de investigação e pesquisa.

2.Sumário
Continuação do trabalho de pesquisa dos grupos.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na aula.</p> <p>5-10: Reunião com os adjuntos. O professor fala sobre os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirmação da data da aula de desenvolvimento de técnicas de comunicação (23 de maio, ao segundo tempo); • Relembrar que os grupos precisam de confirmar até ao final da aula o voluntário para discursar sobre os DH (pode focar-se no artigo que lhe for mais importante, ou aquele que considera ser o menos concretizado, ou genericamente sobre todos, ou etc.) durante 3 a 5min; • De acordo com o que os grupos traçaram no seu plano de trabalhos, os grupos terão de identificar o que já foi feito e o que falta fazer do que era suposto já ter sido feito; • Principais dificuldades sentidas até agora. <p>10-50: Trabalho de grupo, com acompanhamento do professor.</p>

4. Recursos
<p>Quadro e material de escrita para esse quadro;</p> <p>Sala de informática para utilização dos computadores e da <i>internet</i>;</p> <p>Manual de Economia C da Porto Editora;</p> <p>PC;</p> <p>Projektor.</p>

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Alexandre Tomé Leite

Anexo XII – 9º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	16-05-2016	11h10-12h00	12°C	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	10. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a MTP; • Desenvolver capacidades de organização e trabalho em grupo; • Desenvolver técnicas de investigação e pesquisa.

2.Sumário
Continuação do trabalho de pesquisa dos grupos.

3. Desenvolvimento da aula
0-40: Trabalho de grupo com acompanhamento do professor, a circular pelos grupos. 40-50: Cada adjunto, um de cada vez, reúne-se com o professor para reportar o que foi feito durante a manhã.

4. Recursos
Quadro e material de escrita para esse quadro; Sala de informática para utilização dos computadores e da <i>internet</i> ; Manual de Economia C da Porto Editora; PC; Projetor.

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Anexo XIII – 10º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	19-05-2016	10h15-11h05	12ºC	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	11. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a MTP; • Desenvolver capacidades de organização e trabalho em grupo; • Desenvolver técnicas de investigação e pesquisa.

2.Sumário
Continuação do trabalho de pesquisa dos grupos.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na aula.</p> <p>5-10: Reunião com os adjuntos. O professor fala relembra da aula especial na semana seguinte, com os convidados especialistas em comunicação em público. Cada grupo terá de preparar um discurso, com uma duração entre os 4 e os 6min, informando o professor do membro do grupo encarregue dessa tarefa.</p> <p>10-40: Trabalho de grupo com acompanhamento do professor, a circular pelos grupos.</p> <p>40-50: Cada adjunto, um de cada vez, reúne-se com o professor para reportar o que foi feito durante a manhã.</p>

4. Recursos
<p>Quadro e material de escrita para esse quadro;</p> <p>Sala de informática para utilização dos computadores e da <i>internet</i>;</p> <p>Manual de Economia C da Porto Editora;</p> <p>PC;</p> <p>Projektor.</p>

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Anexo XIV – 11º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	23-05-2016	10h15-11h05	12°C	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	12. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver competências de comunicação e algumas de organização e liderança;

2.Sumário
Comunicação em público: discursos preparados, discursos de improviso, <i>feedback</i> .

3. Desenvolvimento da aula
0-5: Entrada na aula. 5-10: Apresentação dos convidados e da forma como vai funcionar o resto da aula. 10-50: ToastMasters: discursos preparados e discursos de improviso.

4. Recursos
Quadro e material de escrita para esse quadro;

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos. Fichas de feedback sobre os discursos.

Anexo XV – 12º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	23-05-2016	11h10-12h00	12ºC	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	13. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver competências de comunicação e algumas de organização e liderança;

2.Sumário
Comunicação em público: discursos preparados, discursos de improviso, <i>feedback</i> .

3. Desenvolvimento da aula
0-45: Continuação da aula anterior.
45-50: Agradecimento aos convidados, com um resumo da aula.

4. Recursos
Quadro e material de escrita para esse quadro;

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.
Fichas de feedback sobre os discursos.

Anexo XVI – 13º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	26-05-2016	10h15-11h05	12ºC	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	14. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a MTP; • Desenvolver capacidades de organização e trabalho em grupo; • Desenvolver técnicas de investigação e pesquisa.

2.Sumário
Preparação das apresentações do trabalho desenvolvido.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na aula.</p> <p>5-10: Reunião com os adjuntos. O professor fala que mesmo que ainda não tenham terminado o trabalho escrito, precisam de começar a preparar as apresentações, a serem apresentadas na aula seguinte.</p> <p>10-45: Trabalho de grupo, com acompanhamento do professor.</p> <p>45-50: Reunião com os adjuntos para saber o PS.</p>

4. Recursos
<p>Quadro e material de escrita para esse quadro;</p> <p>Sala de informática para utilização dos computadores e da <i>internet</i>;</p> <p>Manual de Economia C da Porto Editora;</p> <p>PC;</p> <p>Projektor.</p>

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Anexo XVII – 14º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	30-05-2016	10h15-11h05	12ºC	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	15. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a MTP; • Desenvolver capacidades de organização e trabalho em grupo; • Desenvolver técnicas de investigação e pesquisa.

2.Sumário
Apresentações dos trabalhos, com feedback.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na no auditório.</p> <p>5-10: O professor explica como vão ser as apresentações, do que os alunos precisam de trabalhar e respetiva ordem de apresentações (15min + 5 de <i>feedback</i> e perguntas).</p> <p>10-50: Apresentações.</p>

4. Recursos
<p>Quadro e material de escrita para esse quadro;</p> <p>Auditório;</p> <p>Manual de Economia C da Porto Editora;</p> <p>PC;</p> <p><i>Internet</i></p> <p>Projetor.</p>

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Anexo XVIII – 15º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	30-05-2016	11h10-12h00	12ºC	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	16. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a MTP; • Desenvolver capacidades de organização e trabalho em grupo; • Desenvolver técnicas de investigação e pesquisa.

2.Sumário
Apresentações dos trabalhos, com feedback.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-40: Continuação das apresentações.</p> <p>10-50: <i>Feedback</i> geral sobre os principais pontos a serem melhorados para a aula seguinte, sujeita a avaliação.</p>

4. Recursos
<p>Quadro e material de escrita para esse quadro;</p> <p>Auditório;</p> <p>Manual de Economia C da Porto Editora;</p> <p>PC;</p> <p><i>Internet</i></p> <p>Projektor.</p>

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Anexo XIX – 16º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	31-05-2016	11h10-12h00	12°C	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	17. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver competências de comunicação em público;

2.Sumário
Apresentações finais dos trabalhos.

3. Desenvolvimento da aula
<p>0-5: Entrada na no auditório.</p> <p>5-10: O professor explica como vão ser as apresentações, do que os alunos precisam de trabalhar e respetiva ordem de apresentações (15min + 5min de perguntas).</p> <p>10-50: Apresentações.</p>

4. Recursos
<p>Quadro e material de escrita para esse quadro;</p> <p>Auditório;</p> <p>Manual de Economia C da Porto Editora;</p> <p>PC;</p> <p><i>Internet</i></p> <p>Projektor.</p>

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Anexo XX – 17º Plano de aula

Professor estagiário Alexandre Tomé Leite

Professora cooperante Glória Teixeira

Disciplina	Data	Hora	Sala	Ano	Turma
Economia C	31-05-2016	12h10-13h00	12ºC	12º	C

1.Contextualização	
Unidade didática	18. O desenvolvimento e os DH
Objetivos de aula	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver competências de comunicação em público;

2.Sumário
Apresentações finais dos trabalhos.

3. Desenvolvimento da aula
0-40: Continuação das apresentações. 40-50: <i>Feedback</i> geral aos alunos. Agradecimento pelo trabalho desenvolvido.

4. Recursos
Quadro e material de escrita para esse quadro; Auditório; Manual de Economia C da Porto Editora; PC; <i>Internet</i> Projetor.

5. Avaliação
Registo na ficha de observação da aula, a participação, empenho e capacidade de realização dos alunos.

Alexandre Tomé Leite